

Dialog mellom teori og skolevirkelighet

Dialogbegrepet hos et utvalg religionslærere i lys av Habermas og Lévinas.

Elin Gjerberg



Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

November 2008

Forord

En interessant, lærerik og til tider svært frustrerende periode er nå i ferd med å skulle avsluttes. Prosjektet har lagt grunnlag for ny refleksjon og kunnskap, som jeg vil kunne dra nytte av i min videre praksis i skolen. Dette er samtidig et arbeid som setter punktum for lektorstudiene og lar meg rette fokus mot nye prosjekter på andre plan i livet. Mye har skjedd mens denne oppgaven har blitt til, og den hadde vært umulig å gjennomføre hvis ikke det var for tålmodige og hjelpsomme mennesker som har stilt opp for at min drøm skulle bli realitet.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Jon Magne Vestøl. Uten din utrolige tålmodighet og ønske om å veilede til siste punktum var satt, hadde ikke dette gått. Tusen takk for at du har delt av din faglige kompetanse og hele tiden har hatt troen på meg og mitt prosjekt.

Takk til informantene som har delt sine tanker, kunnskaper og erfaringer med meg. Jeg er takknemlig for deres imøtekommenhet.

Takk til mine gode venninner Ida Bremnes og Torunn Gammelsrud for kyndig språklig veiledning og korrektur.

Tusen takk til mamma, pappa og svigermor Kirsti som har ofret så mye for meg og dette arbeidet i tiden etter at August kom til verden så altfor tidlig.

Til slutt – tusen takk, Knut! Takk for at du har stilt opp og vært så tålmodig. Takk for at du har trodd så mye på dette og støttet meg hele veien. Jeg vet at du til tider synes dette kostet litt for mye. Tusen takk for at du aldri sa det høyt.

Rakkestad, november 2008

Elin Gjerberg

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN	6
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	8
1.2.1 <i>Dialog</i>	9
1.2.2 <i>Læreplan og politiske føringer</i>	11
1.3 AVGRENSING	12
1.4 FORSKNINGSOMRÅDET	14
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON	15
2. TEORI	16
2.1 HABERMAS DISKURSETISKE POSISJON	16
2.1.1 <i>Diskursetiske betingelser</i>	18
2.1.2 <i>Kommunikativ handling og herredømmefri dialog</i>	20
2.1.3 <i>Kritikk</i>	22
2.2 LEVINAS OG NÆRHETSETIKKEN	25
2.2.1 <i>I møte med den andre</i>	26
2.2.2 <i>Kritikk til etikken om den andre</i>	29
2.3 DIALOG I UNDERVISNINGEN	30
3. METODE	33
3.1 VALG AV METODE	33
3.1.1 <i>Intervju som forskningsmetode</i>	34

3.2	VALG AV INFORMANTER.....	35
3.3	GJENNOMFØRING OG BEARBEIDING AV INTERVJUER.....	36
3.3.1	<i>Gjennomføring og transkribering</i>	36
3.3.2	<i>Analyse av datatilfang</i>	37
3.4	VALIDITET	38
3.5	ETISKE REFLEKSJONER	39
4.	EMPIRI	40
4.1	LÆRERNES BESKRIVELSER AV KLASSENE	40
4.2	HENSIKTEN MED DIALOG.....	44
4.3	LÆRERENS DEFINISJON AV DIALOGBEGREPET	48
4.4	GOD DIALOG.....	49
4.4.1	<i>Temaer egnet for dialog</i>	52
4.4.2	<i>Arbeidsform egnet for dialog</i>	55
4.5	LÆRERROLLEN	57
4.6	DIALOGENS FORUTSETNINGER.....	64
5.	DRØFTNING.....	68
5.1	UNDERSØKELSENS DIALOGTYPER.....	68
5.1.1	<i>Idealet</i>	70
5.1.2	<i>Klasseromsvirkeligheten</i>	71
5.1.3	<i>Spennvidden i undersøkelsesmaterialet</i>	72
5.1.4	<i>Kontekstuelle variasjoner</i>	73
5.2	EMPIRISKE FUNN I LYS AV HABERMAS' OG LEVINAS' DIALOGBEGREP	74
5.2.1	<i>Diskursetiske funn</i>	74
5.2.2	<i>I møte med den andre</i>	76

5.3	DIALOG MELLOM TEORI OG VIRKELIGHET. KONKLUDERENDE PERSPEKTIVER.....	78
LITTERATUR		81
VEDLEGG 1, INTERVJUGUIDE		84

1. Innledning

”I begynnelsen var Ordet” (Joh 1.1), heter det i evangeliet etter Johannes. I alle tider har ordet vært i sentrum av kommunikasjonen mellom oss mennesker, og det er også ordets betydning i samspillet mellom oss mennesker som vil være fokus i dette arbeidet. Mens ord kan brukes, misbrukes, påvirke og overbevise er det nettopp å knytte sammen gjennom ord som er dialogens hensikt. Dialog forbindes gjerne med åpenhet, toleranse, frihet og mangfold (Leirvik 2001:157), men det finnes i følge Helge Svare (2006) forskjellige typer dialog, og ordet brukes på ulike måter hos folk flest. På grunnlag av det kan det være nærliggende å snakke om et utvidet dialogbegrep.

Det er med stor tro på dialog som utgangspunkt for refleksjon, toleranse, forståelse og utvikling jeg gir meg i kast med dette arbeidet.

1.1 Bakgrunn

Vi lever i dag i et pluralistisk samfunn. Fra å være et enhetssamfunn med kristendommen som bærende etisk, religiøs og moralsk rettesnor, har Norge utviklet seg til å bli et flerreligiøst og flerkulturelt land og dette forandrer naturlig nok også kravene til skolen. Gjennom læreplanen for religion og etikk fra 1996 ble dialog en sentral del av målformuleringene, denne gangen var begrepet helt nytt, men i dag er dialog et nøkkelbegrep for hele skolens virksomhet (Leirvik 2001:157). Dialog videreføres gjennom Kunnskapsløftet, da det kommer til uttrykk både i den generelle delen av læreplanen og prinsippene for opplæringen.

Dialogmålet for religionsundervisningen i videregående skole er relatert til det flerreligiøse og flerkulturelle samfunnet vi lever i, og dialogen kan også være et verktøy for å nå formålene som omhandler både holdningsaspektet, toleranseaspektet og kunnskapsaspektet ved faget. Men samtidig som fokuset på dialog i religionsfaget

i skolen har økt, har også utfordringene og spørsmålene omkring dette kommet til syne. Det har blant annet vært rettet kritikk mot denne formen for kommunikasjon, fordi dialog har blitt et begrep som assosieres med forhandling, og som oppfattes som en del av et maktspråk (Grung 2004:169). Når dette skjer mister dialogen sin dimensjon, fordi de grunnleggende verdiene som forutsettes har gått tapt (ibid). Professor Oddbjørn Leirvik har kritisert dialog, slik det framstår i læreplanene, og setter spørsmålsteget ved at dialog i klasserommet forutsetter en tydelig identitet i et samfunn hvor stadig flere opererer med såkalt pluralidentitet (Leirvik 2001:158). Han begrunner kritikken i en syntese mellom identitet og dialog, som sier at identitetsbygging og dialog ikke er gjensidig utelukkende størrelser. ”Identitetsbygging forutsetter dialog, likesom dialog forutsetter en tydelig identitet” (ibid:158ff), mener Leirvik.

Dette innebærer at en fruktbar klasseromsdialog forutsetter at elevene har utviklet, eller kan få, en tydelig religiøs eller livssynsmessig egenidentitet. Siden dagens samfunn i stadig økende grad preges av pluralisering og postmodernitet, er utviklingen av en slik identitet ingen selvfølge. Pluraliseringen bidrar blant annet til at stadig flere henter grunnlaget for sin personlige tro fra flere enn én kilde, og at religiøse identiteter ikke nødvendigvis er verken stabile eller entydige. På den motsatte side snakker moderne dialogfilosofi om at det er gjennom møtet med andre mennesker at individet blir et virkelig selv (Lévinas 1996), og det er i tråd med det dynamiske perspektivet mellom identitet og dialog, at dialog i klasserommet faktisk kan være et viktig verktøy i religion- og etikkfaget i den videregående skolen.

Professor Olga Dysthe har valgt å kontrastere det hun omtaler som ”det monologiske” og ”det dialogiske” klasserommet. Det som i følge henne gjør et klasserom dialogisk er hvordan skriving og samtale blir brukt for å fremme læring. Mens monologisk undervisning naturlig nok karakteriseres av mye enveiskommunikasjon, legger man i en dialogisk undervisningskontekst vekt på interaksjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene (Dysthe 1995:205). Dysthe går imot den sterke tradisjonen vi har for å reproducere fakta i norsk skole. For henne er læring det som foregår når elevene

konstruerer sin egen kunnskap, og hun mener at dialog kan bidra til at elevene blir ”aktive skaparar av kunnskap, ikkje passive mottakarar” (Dysthe 1992). I motsetning til Dysthe, som skiller på det dialogiske og det monologiske klasserommet, ser Bakhtin på dialog som grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon, til og med en monolog har dialogiske elementer, mener han, fordi den forutsetter at en lytter (Dysthe 1995:210). På denne måte kan all læring betraktes som dialogisk og dette begrepet er dermed grunnleggende i både læreforståelse og i læreplanen, og derigjennom også i faget. Som lærer trenger man imidlertid en mye mer spesifikk forståelse av hva dette betyr, for å kunne legge til rette for slik læring i klasserommet.

Vi ser at begrepet dialog er omdiskutert, samtidig som dets betydning i skolen blir stadig større. På grunnlag av det, ønsker jeg i dette arbeidet å undersøke hvordan et utvalg religionslærere forstår begrepet dialog. Jeg vil så knytte lærernes forståelse av dialog opp mot de to filosofene Emmanuel Lévinas¹ og Jürgen Habermas.

1.2 Formål og problemstilling

Dialog er et vidt problemfelt i en didaktisk forståelsesramme, det kan tolkes som didaktisk metode, og det kan også si noe om forhold mellom mennesker i enhver intersubjektiv sammenheng. I dette arbeidet kommer jeg til å konsentrere meg om dialog som en samtale mellom mennesker under bestemte forhold i et interkulturelt miljø, i en religion- og etikkdidaktisk kontekst. Jeg vil rette fokus mot læreres egen tolkning av dialog og hvordan de, gjennom sin forståelse, mener å legge til rette for dialog i religion- og etikkfaget i den videregående skolen. Dette vil jeg videre knytte opp mot Emmanuel Lévinas’ forståelse av dialog, som er forankret i såkalt nærhetsetikk, og Jürgen Habermas’ dialogforståelse som er forankret i såkalt diskursetikk, med det formål å finne ut hvordan begrepet dialog blir behandlet hos mine informanter, sett i forhold til filosofisk begrepsbruk. Undersøkelsene vil også se

¹ Det er ulike måter å skrive Lévinas på, men jeg velger å forholde meg til det på denne måte i studien.

etter likheter og forskjeller mellom de ulike informantene, og vil plassere informantene og etikk representert av Lévinas og Habermas, i forhold til hverandre. På grunnlag av dette vil jeg arbeide ut fra følgende problemstilling:

”Hvordan forstår og anvender lærere i religion og etikk begrepet dialog, sett i lys av dialogforståelsen hos filosofene Emmanuel Lévinas og Jürgen Habermas?”

Gjennom mine studier ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, har jeg fått interesse for begrepet dialog. Det er interessant at noe som stadig tillegges større vekt fra departementet og direktoratets hold, kan fremstå som så teoretisk mangetydig, og det vil være interessant å avdekke om det råder sprikende forståelser av dialog hos et utvalg religionslærere i mine undersøkelser. Lærerens oppfatning og behandling av dialog som begrep, vil naturlig nok farge undervisningen, og dermed også elevenes forståelse av det. Med dette som utgangspunkt er jeg interessert i å finne ut hva lærerne selv legger i begrepet. Hva anser de som vellykket dialog og hvordan mener de at de legger til rette for dialog i skolen?

Dialogen i klasserommet har som primæroppgave å fungere på et mellommenneskelig nivå, og hvordan lærerne mener å legge til rette for dialog vil nødvendigvis avhenge av hva de legger i begrepet. På grunnlag av dette, ønsker jeg å koble Habermas' og Lévinas' teoretiske forståelse av dialog, opp mot de empiriske funnene i dette arbeidet, for å finne ut hvor de ulike informantene kan plasseres, i et teoretisk spenn mellom Lévinas og Habermas.

1.2.1 Dialog

Dialog kan defineres som en samtale mellom to eller flere, og ordet dialog kommer av det latinske *dia*, som betyr *gjennom*, og *logos*, som betyr *ord*, *tale* eller *fornuft* (Svare 2006:10). Helge Svare understreker imidlertid at ordet dialog brukes på flere måter blant folk flest (ibid). Mange bruker det omtrent i samme betydning som samtale eller diskusjon, mens andre hevder at det ikke er noen grunnleggende forskjeller på en debatt og diskusjon, fordi begge ordene bærer forventninger om en slags kamp

(ibid:19). Svare velger derfor å gå ut fra at det finnes forskjellige typer dialoger (ibid), og med dette ser vi at *dialog* kan defineres som et romslig begrep. Det er fullt mulig å innsnevre betydningen av dette begrepet, og operere med en snevrere forståelse av dialog, men i dette arbeidet vil jeg legge til grunn en romslig begrepsbruk for å gi rom for informantenes forståelse.

I følge teorien er altså dialog en virksomhet som utøves gjennom ord, og som fortrinnsvis er fornuftig. Dialogens hensikt er nettopp å knytte sammen gjennom ord. Tillitsbygging er et nødvendig fundament for dialogen, og det må være en forutsetning for dialogen at partene har et forutinntatt ønske om å møte hverandre. Dialogen er et felles prosjekt der deltakerne skaper noe sammen, men for at noe nytt skal oppstå, kreves åpenhet. Den som går inn i en dialog må gjøre det med visshet om at utfallet er åpent, og deltakerne må være villige til å la det uventede skje, for den som ønsker dialog må ikke søke trygghet i egne overbevisninger, men betrakte disse som foreløpige, ikke evige sannheter. Det er nettopp disse som skal utprøves i dialogen. Dialog kan betraktes som en vei til innsikt, med forutsetning om at deltakerne er villige til å underkaste seg visse idealer. Dialogens idealer kan for eksempel være å lytte og å åpne for egen og andres innsikt i samspill med dialogens andre deltakere (ibid:73ff), og målet kan være å øke toleranseperspektivet hos deltakerne.

Det norske samfunnet er tilsynelatende preget av toleranse, men Notto R. Thelle påpeker at folk i dag har mer sammensatte og selvmotsigende reaksjoner enn det vi er villige til å innse. Selv om det fra flere sentrale hold har vært en entydig markering av åpenhet og toleranse i forhold til at ulike religioner og kulturer lever side om side i samfunnet vårt, finner man på grasrotplan mange negative avvergereaksjoner. (Thelle 1993:132) Allikevel ser det ut til å være større toleranse for det mangfoldige i dag enn for kun få år siden. I følge Thelle bør vi ha et realistisk forhold til mangfoldet. Han mener at dialog er mulig hvis vi har en frigjørende realisme i forhold til mangfoldet (ibid:133). Videre understreker han viktigheten av å ha en trygg identitet. ”Den som har en trygg identitet, behøver ikke møte mangfoldet med usikkerhet og frykt” (ibid).

Identitet handler om å vite hvem man er og være trygg på sitt standpunkt, og i følge Thelle kan en slik trygghet gjøre det mulig å møte andre i åpenhet og forandre seg i møte med den andre.

Det hersker ulike forståelser av begrepet dialog. I det empiriske arbeidet vil jeg la informantene fylle dette begrepet med innhold, og med tanke på oppgavens teoretiske tilfang, vil jeg forholde meg til de to filosofene Emmanuel Lévinas og Jürgen Habermas, som premissleverandører for en filosofisk forståelse av dialog.

1.2.2 Læreplan og politiske føringer

I religion og etikk er dialog innlemmet i kompetansemålene for faget, samt at det er listet opp som et ledd i de grunnleggende ferdighetene. Med dette forstår vi viktigheten av dialog som metode i undervisningen og hvilken vekt det tillegges fra direktoratets og departementets hold. Gjennom fagets grunnleggende ferdigheter, slik de fremstår i Kunnskapsløftet, innebærer det å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk ”å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog” (K06:172), videre står det: ”Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre” (ibid). Elevene skal altså gå inn i samtaler med hverandre for å reflektere over egne og andres holdninger og muligens reformulere egne tanker gjennom møtet med andre. Videre skal elevene, i følge kompetansemålene, ”drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring” (ibid:173) og ”føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål” (ibid:174).

Dialog tillegges også vekt i den generelle delen av læreplanen. I prinsippene for opplæringen kan vi lese:

”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger.”
(K06:32)

På grunnlag av dette ser vi at departementet fremhever dialog som et verktøy for å fremme elevenes verdigrunnlag og kulturforståelse, som et overordnet prinsipp for hele skolens virksomhet.

Gjennom NOU 1995:9, blir også viktigheten av dialog i faget, som den gang het religion, presisert. Utredningen "Identitet og dialog" er gitt av et utvalg oppnevnt av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, og den ble avgitt i mai 1995. I utredningen står det: "Det er viktig at faget blir et sted for dialog, med religion og etikk som sentrale felt". Utvalget begrunner påstanden med at dialog er en del av en akademisk tradisjon, og de understreker at religionsfaget i skolen må inneholde kunnskapsstoff fra kristendomskunnskap, religionsvitenskap, filosofi og etikk, men at faget også må bidra til "en kritisk holdning i møte med et mangfold av religiøse, filosofiske og livssynsmessige strømninger" (ibid).

Med dette ser vi at dialog er et nøkkelbegrep i begge de to grunnsteinene i religionsfaget i den videregående skolen, både i forhold til religionskunnskap og delen som omhandler filosofi og etikk. Elevene skal i følge direktoratets fordringer, gå inn i dialoger med medelever i den hensikt å prøve ut og forme egne holdninger, som igjen kan legge grunnlag for identitetsdannelse, hvilket er en av opplæringens primære formål.

1.3 Avgrensing

Oddbjørn Leirvik skjelner mellom det han betegner som nødvendig dialog og eksistensiell dialog (Leirvik 2001). Mens førstnevnte dreier seg om den nødvendige samtalen i et flerreligiøst samfunn, som handler om for eksempel fellesskapsløsninger og religionspolitikk, dreier sistnevnte seg om en samtale med forventninger om det å kunne bli rikere i møte med den andre. I forbindelse med dialog slik det framstår i læreplanen, er det trolig den eksistensielle dimensjonen som har størst relevans i klasserommet. I dette arbeidet vil jeg forholde meg til det Leirvik omtaler som

eksistensiell dialog, altså som en samtale mellom mennesker, hvor man deler sine subjektive meninger med andre, men er åpen for å skulle forandre på dem.

I forhold til premissleverandører har jeg, blant mange, valgt å forholde meg til filosofene Jürgen Habermas og Emmanuel Lévinas. Valget kan begrunnes i de litt ulike premissene de legger til grunn for dialogen. Dette kan for eksempel forankres i forholdet mellom dialogens deltakere, for mens Habermas mener at totalt symmetriske relasjoner er en forutsetning for sann dialog, hevder Lévinas at den ideelle dialog forutsetter at man anerkjenner det asymmetriske forholdet, hvor det han betegner som jeget alltid står i ydmykhet til den andre, og underkaster seg den andre uten å kunne kreve gjensidighet tilbake. De to teoretikernes forståelse av dialog kan også tilbakeføres til ulike etiske tradisjoner. Ulike teoretiske og empiriske fortolkninger og anvendelsesområder utfordrer dialogen og fundamentet for den, og på grunn av at de to filosofene jeg benytter i dette arbeidet, representerer to ulike former for dialog, mener jeg at de kan være interessante utgangspunkter for problematisering og diskusjon.

Det finnes et enormt materiale av teori som omhandler både Lévinas og Habermas sitt arbeid. På grunn av tidsperspektivet og oppgavens begrensede omfang, er det derfor helt nødvendig å begrense det teoretiske tilfanget som ligger til grunn for dette arbeidet. Jeg har i hovedsak valgt å forholde meg til Lévinas' og Habermas' hovedverk, innenfor den delen av etisk tradisjon som omhandler kommunikasjon. Dette er imidlertid kompleks lesing, og for å forstå og fortolke innholdet, er det også nødvendig å fordype seg i sekundærlitteratur, altså presentasjoner av de utvalgte premissleverandørenes arbeid. Jeg har da benyttet både monografier og aktuelle artikler. For å forstå de ulike etiske tradisjonene, har jeg også brukt litteratur som presenterer dem, og innenfor den metodiske delen har jeg gjort et utvalg av aktuell litteratur som i hovedsak omhandler kvalitativ forskningstradisjon, siden det er denne metoden jeg kommer til å forholde meg til.

Videre kommer jeg til å rette meg mot religion- og etikkfaget i den videregående skolen i dette arbeidet. Det kan begrunnes i at det er på dette trinnet jeg ønsker å vie

mitt arbeid senere i livet. Det kan også forankres i at kritikerne hevder at en god dialog stiller krav til både alder, identitetsutvikling og modningsnivå hos deltakerne. Dermed kan det være mer fruktbart å snakke om dialog hos elever på det videregående trinnet, fordi det er sannsynlig at de har nådd et høyere modningsnivå og at de i større grad har utviklet religiøs eller livssynsmessig identitet, og derfor også har større evne til å drøfte og reflektere over både det pluralistiske samfunnet og over aktuelle etiske utfordringer. Nevnte faktorer bidrar til å muliggjøre en dialogpraksis i tråd med læreplanen.

Livssyn som eget begrep er ikke eksplisitt benyttet i oppgaven. Det betyr ikke at livssyn som fenomen er holdt utenfor, men jeg har latt det være opp til informantene i hvilken grad de vil gjøre distinksjoner mellom religion og livssyn. Jeg har brukt *religion og etikk*, altså faget, som referanse i intervjuene. Dette kan forklare hvorfor begrepene og fenomenene religion og etikk fremstår så tydelig i empirien. Informantenes bruk av religion står neppe i motsats til livssynsbegrepet, og sekulære livssyn kan i denne sammenheng nok forstås som varianter innenfor et omfattende religions- og livssynsbegrep.

1.4 Forskningsområdet

Det er tidligere skrevet en del om dialog som filosofisk begrep, men det er gjort lite empirisk forskning på dette feltet, og det finnes derfor ikke relevante arbeider som tar for seg dialog i forhold til klasserommet.

En annen masteravhandling har imidlertid blitt utført parallelt med mitt. Med utgangspunkt i arbeider av Sidsel Lied og Helge Svare, drøfter Ingvild Åtland Valle hvorvidt en klasseromsdialog anses for å være debattorientert eller dialogorientert. Dette arbeidet ble publisert i slutfasen av mitt eget arbeid. Jeg har valgt å ikke trekke inn Valles analyse og konklusjoner i arbeidet, men å fullføre mitt eget forskningsprosjekt på selvstendig grunnlag. Jeg gjør dette fordi konklusjonene i de to

arbeidene synes å være basert på noe ulike perspektiver, og synes å være kompletterende snarere enn motskridende.

1.5 Oppgavens disposisjon

For å svare på oppgavens problemstilling, og de påfølgende spørsmålene jeg stilte innledningsvis i oppgaven, vil jeg disponere framstillingen på følgende måte:

Etter denne innledende delen, vil jeg presentere teorien som ligger til grunn for arbeidet. Her vil jeg presentere filosofene Jürgen Habermas og Emmanuel Lévinas i skrevne rekkefølge, med utgangspunkt i de etiske tradisjonene de kan forankres i. Rekkefølgen for presentasjonen er tilfeldig.

Deretter vil jeg presentere og diskutere den metodiske tilnærmingen som er benyttet i dette arbeidet. Her vil jeg redegjøre for og begrunne de valgene som er tatt, og drøfte troverdighetsaspektet ved arbeidet

I kapittel fire vil jeg legge fram de empiriske funnene jeg har gjort, basert på informantintervjuene. Materialet i analysen vil blant annet kunne gi et bilde av nyansene som opptrer som følge av intervjuene, og disse vil jeg bygge videre på i det siste kapittelet. I kapittel fem vil jeg drøfte de empiriske funnene i lys av den utvalgte teorien, for til slutt å kunne belyse problemstillingen og konkludere og oppsummere arbeidet.

2. Teori

Jeg vil her gjøre rede for Jürgen Habermas' og Emmanuel Lévinas' etiske posisjoner. Mens Habermas dialogiske perspektiv kommer til uttrykk gjennom diskursetikken, kan Lévinas dialogbegrep forankres i nærhetsetikk.

Habermas' filosofi er i utgangspunktet en moralteori av kantiansk type hvor normative spørsmål har kognitiv karakter. Normenes riktighet avgjøres i forhold til om de kan universaliseres, og dette må avgjøres av de berørte gjennom en praktisk diskurs hvor total likeverdighet forutsettes. For Habermas kan dialog forklares som en *herredømmefri samtale* (Habermas 1999) hvor konsensus avgjøres i form av *felles tvangfri aksept* (Habermas 1999).

Lévinas mener at etikk i sum handler om møtet med den andre² og det ansvar det pålegger den enkelte. Han retter fokus mot den andres ansikt, som er totalt blottet for makt, som dialogens igangsetter. Videre anerkjenner Lévinas asymmetrien i interpersonelle forbindelser, og at det ikke er rom for en drøfting av hvilke mulige konsekvenser de nevnte forskjellene i utgangspunktet naturlig kan føre til (Bergem 2005:78).

Det er disse noe ulike premissene for dialog, representert av Emmanuel Lévinas og Jürgen Habermas, som danner grunnlaget for den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for dette arbeidet.

2.1 Habermas diskursetiske posisjon

Diskursetikk, sammen med tenkningen som ligger bak menneskerettighetene, danner grunnlaget for det vi kaller universalistisk etikk, det vil si etikk som er tenkt å være

² Den andre vil i denne oppgaven skrives som den andre.

gyldig for alle mennesker. Ordet ”diskurs” betyr egentlig ”tale” eller ”samtale”, men kan oversettes med dialogbasert drøftning. En diskursetikk er altså en etikk som handler om hvordan vi *bør* handle (Glebe-Møller 1996:5). Det er nærliggende å trekke parallell fra diskursetikken til Kants etikk. Likeverdighetsprinsippet i diskursetikken, ligger også bak en av formuleringene av det kategoriske imperativ (ibid:179), og diskursetikken er basert på grunnleggende regler som kan betraktes som forsøk på å presentere moderne formuleringer av Kants kategoriske imperativ. Felles for disse er også at ingen av dem sier noe konkret om innholdet i normen, men at det er prosedyren som fører frem til normene for handling, som vektlegges. Denne formen for etikk, som kalles prosedyral etikk, bygger på overbevisningen om at dersom man bare sikrer de rette prosedyrene for å finne felles normer, vil man også oppnå noe som alle kan akseptere som rettferdig.

Som sagt er oppfatningen om at alle mennesker er likeverdige, utgangspunktet for diskursetikken, og på det grunnlaget har alle rett til å bli hørt og respektert for det de hevder og står for (Bergem 2005:66). Diskursetikken forsøker å ta hensyn til at det er mange involverte parter i en moralsk situasjon, og den ønsker å sikre at alle disse partene kommer til orde. I følge Habermas kan man nå til en upartisk begrunnelse av handlingsnormer ved å følge prinsippet om at ”en lov er i moralsk forstand gyldig dersom den etter hvermanns oppfatning kunne bli akseptert av alle” (Habermas 1996:198). Prinsippet om likeverdighet knyttes sammen med prinsippet om retten til å bestemme over sitt eget liv, for hvis andre bestemmer over oss, er vi ikke likestilte med den eller de som bestemmer (Bergem 2005:67). Jürgen Habermas har utformet premissene for den moderne diskursetikken, og han fremstår som en viktig nålevende representant for denne retningen. For han vil en dialogbasert drøfting av ulike moralske standpunkter, gi bedre innsikt i hva det er rett å gjøre, og Habermas sier:

”Det finnes ingen sikret vei fra diskursivt vunnet innsikt til handling. Moralske vurderinger forteller oss hva vi bør gjøre, og vår vilje påvirkes av gode grunner. Det viser seg i form av den dårlige samvittigheten vi rammes av når vi handler mot bedre vitende”
(Habermas 1996:202).

Vi kan altså både utvikle vår innsikt i et saksforhold og arbeide oss fram til enighet om hvordan saken eller problemet *bør* løses gjennom diskursetikk, slik den presenteres av Habermas. ”Når vi vet hva som er moralsk riktig å gjøre, vet vi nemlig at det ikke finnes noen gode, epistemiske grunner for å handle annerledes”(ibid), sier Habermas, likevel understreker han at dette ikke forhindrer at andre motiver likevel er sterkere (ibid).

Moral utvikles i følge diskursetikken gjennom brytning og diskusjon med andre mennesker, dermed fremstår våre moralske oppfatninger som et sosialt fenomen, altså ikke noe man kan utvikle helt på egen hånd. Diskursetikken representerer Habermas’ moralteori, og filosofisk tilhører den de moralteorier som tar utgangspunkt i Kant (Eriksen og Weigård 1999:95). Videre er det Meads, Kohlbergs og Durkheims teorier om moralutvikling i individ og samfunn som har levert de empiriske premissene for Habermas moralteorier. Disse teoriene hevder at vi alle har en intuitiv erfaring av en moralsk dimensjon i tilværelsen (ibid:97). Habermas presiserer også at moralen har en kognitiv basis, fordi det man anser som urett frembringer reaksjoner som skyld, skam eller harme, avhengig av om det man anser som urett er noe man selv eller andre har begått (ibid). Tilsvarende vet man når man selv har begått noe som i egne og andres øyne er feil. Dette viser at moralen også har et intersubjektivt grunnlag, og at den hviler på et system av felles normative forventninger som deles av hele samfunnet (ibid:98). For at en dialog skal kunne fungere må den imidlertid tilfredsstillende bestemme betingelser.

2.1.1 Diskursetiske betingelser

Diskursetikken hviler på grunnsetningen om at bare de normer kan gjøre krav på gyldighet, som alle berørte parter godkjenner (eller kan godkjenne) i en praktisk diskurs (Johansen og Vetlesen 2000:167). Som sagt er det en grunnleggende dimensjon i diskursetikken at alle mennesker er likeverdige (Henriksen og Vetlesen 2006:170). Målet med et argument er å overbevise diskusjonsdeltakerne, dermed må alle argumentene være gyldige. Den som forsøker å overbevise sine tilhørere om at de

er rasjonelt utilregnelige vesen, og at deres argumenter derfor er utenfor interesse, vil begå en performativ motsigelse (Eriksen og Weigård 1999:101). Allerede ved å begi seg inn i en argumentasjonsveksling med noen, har man implisitt akseptert den andre som prinsipielt likestilt med seg selv (ibid:102). Det betyr at alle har rett til å delta i diskusjoner og drøftninger om saker som angår dem, eller til å bli hørt. Prinsippet om likeverdighet er imidlertid knyttet sammen med prinsippet om selvbestemmelse: vi er likeverdige bare i den grad vi sikrer hverandre retten til å bestemme over vårt eget liv (Henriksen og Vetlesen 2006:180). Moral og makt, i betydningen tvang, er dermed motsetninger for diskursetikken, og for Habermas er nettopp den etiske diskursen et sted der makten vi utøver i forhold til hverandre, får minst mulig spillerom, og ”det beste argumentet” (Habermas 1999) skal være den eneste maktfaktoren i diskursen. Gjennom kommunikasjon kan aktørene få anledning til å drøfte handlingsforslagene på en slik måte at både en selv og andre kan vinne innsikt i saken. Habermas sier at ”rasjonelle diskursers kommunikative karakter, kan eksempelvis sørge for at alle relevante bidrag får en sjanse og at kun det bedre arguments tvangsfrie tvang bestemmer deltakernes *ja* eller *nei*” (ibid:204). På denne måten blir ikke den moralske aktøren det enkelte menneske alene, men mennesker som gjennom fellesskap og dialog med andre har funnet frem til gode løsninger som de deler.

Etter diskursetikkens eksempel, skjer dialogen ut fra erkjennelsen om at alle er på lik fot. Med dette forutsettes det at aktørene gir grunner for sine handlinger, men også er villige til å høre på andre og la seg forme av deres oppfatninger. Kommunikasjonen må altså skje med utgangspunkt i at man er villig til å prøve om man har rett, og ikke i at man vil bevise at man har rett. Det forutsettes at deltakerne ønsker å bilegge sine konflikter gjennom gjensidig forståelse, og ikke løse dem ved bruk av tvang eller ved å inngå kompromisser (ibid:206).

Videre er åpenhet en forutsetning for diskursen. Gjennom åpenhet kan aktørene danne seg en oppfatning på totalt samme grunnlag. Det å holde noe skjult, er i følge Habermas med på å gjøre den etiske dialogen mindre fornuftig, og å holde noe utenfor diskursen er å betrakte for skjult maktutøvelse (Henriksen og Vetlesen

2006:181). Idealet i diskursetikken er nettopp at det ikke skal finnes noen andre maktfaktorer i diskursen enn det Habermas omtaler som ”kraften i de bedre argumenter” (Habermas 1999). I den ideelle diskursen kan alle direkte og indirekte parter delta, på denne måten er enhver ytring tilgjengelig for alle deltakerne. Videre kan enhver problematisere påstander, og uttrykke sine ønsker, holdninger og behov, og det forekommer heller ingen manipulasjon av deltakerne (Johansen og Vetlesen 2000:168). Med dette ser vi at diskursen er både offentlig og åpen, og det er på grunnlag av det at Habermas karakteriserer en praktisk diskurs som ”herredømmefri”.

2.1.2 Kommunikativ handling og herredømmefri dialog

Diskursetikken bygger på det Habermas kaller kommunikativ handling, det vil si at vi prøver å skape forståelse og innforståthet om noe i fellesskap. Målet i slik diskurs er knyttet til selve kommunikasjonen. Habermas legger vekt på at normer ikke egentlig skapes i diskursetikken, men at vi snarere prøver normene vi har med oss fra våre ulike tradisjoner og kulturelle, livssynsmessige og religiøse bakgrunner. Habermas legger videre vekt på at vi mennesker ikke deler samme ”livsverden”, men at vi kan trekke på ressursene i bakgrunnen vår, uten å behøve å argumentere for hele denne bakgrunnen. Gjennom diskurs kan normens gyldighet gis et bedre, felles og mer rasjonelt grunnlag.

Habermas hevder at vi alle – daglig og rutinemessig – påvirker hverandre gjennom samtaler og gjennom det han betegner som kraften i de bedre argumenter (Kallenberg 1999:12). Derfor er det en forutsetning at deltakerne i en praktisk diskurs ikke er med for å fremme egne interesser, men at de er rasjonelle og rimelige og villige til å la seg påvirke og overbevise av et bedre argument. De må også kunne begrunne egen atferd og lytte til andres begrunnelser.

For å sikre upartisk vurdering av moralske spørsmål har Habermas utviklet Diskursprinsippet ”D”: ”Kun de normene kan gjøre krav på gyldighet som i praktiske diskurser ville kunne få tilslutning fra alle berørte” (Habermas 1996:208), og han påpeker at den tilslutning som kommer i stand under diskursbetingelser, ikke må

forstås som en rasjonelt motivert overenskomst mellom egoistiske aktører, men som en enighet som er motivert med epistemiske grunner (ibid). For å kunne operere med "D", trengs imidlertid en argumentasjonsregel som angir hvordan moralske normer kan begrunnes. På grunnlag av dette er Universaliseringsprinsippet, "U", inspirert av "D". Dette prinsippet uttrykker et krav om at normer må være universaliserbare, og sier at enhver norm må oppfylle følgende betingelser for å være gyldig:

"Når følgene og bivirkningene som sannsynligvis oppstår ved en allmenn overholdelse av den omstridte normen for å tilfredsstille hver enkelts interesser, kan godtas av alle uten tvang." (Habermas 1999:139)

Upartisk meningsdannelse kommer til uttrykk i dette prinsippet (ibid:112), fordi det tvinger hver og én til å se saken fra perspektivet til de andre berørte. Habermas sier at han har innført "U" som en argumentasjonsregel som alltid gjør det mulig å komme til enighet i praktiske diskurser, der hvor saker kan avgjøres ut fra lik interesse blant alle berørte (ibid:113). Med dette ser vi at dialogens mål, etter Habermas eksempel, er "felles, tvangfri aksept" (Habermas 1996:209), og det er etter Meads eksempel at Habermas sikter til *ideell rolleovertakelse*, som omfatter det å innta perspektivet til den generaliserte andre (Eriksen og Weigård 1999:100).

Habermas hevder at det gjennom argumentasjon, på bakgrunn av "U", vil skapes en intern konkurranse om bedre argumenter. Samtidig vil målet om gjensidig forståelse knytte deltakerne sammen. På grunn av argumentenes overbevisningskraft, er det nærliggende å anta at denne konkurransen kan føre til både rasjonelt akseptable og overbevisende resultater. Det kan imidlertid herske uenighet om hva som er å betrakte for et godt eller dårlig argument. På grunnlag av det har Habermas utarbeidet bestemte trekk ved selve argumentasjonsprosessen (Habermas 1996:210). Følgende oppsummerer han som de fire viktigste trekkene: (a) Ingen som vil kunne levere relevante bidrag får utelukkes fra deltakelse, alle skal gis samme mulighet til å delta; (b) alle skal gis samme mulighet til å bidra; (c) deltakerne må mene det de sier og (d) kommunikasjonen må være fri for indre og ytre tvang. Disse reglene for argumentasjonen styrer drøftingen i dialogen, for hensikten for dem er ikke å motivere til umiddelbare handlinger, men å rettferdiggjøre utsagn (ibid).

I skolesammenheng vil bruken av en diskursetisk tilnærming både kunne utvikle elevenes evne til å formulere sine egne standpunkter, samtidig som de får trening i å lytte og vurdere andres argumenter.

2.1.3 Kritikk

Diskursetikk, slik Habermas representerer den, har måttet tåle mye kritikk. For det første har enkelte hevdet at diskurser om moralske spørsmål er umulige å gjennomføre i praksis fordi det alltid vil være noen som ikke lar seg påvirke av gode argumenter. Det vil også være en risiko for at noen utøver makt i en slik diskurs, og da er heller ikke resultatet en følge av tvangfri kommunikasjon. For det andre har det blitt rettet kritikk mot diskursetikken, fordi gjennomføringen av en etisk diskurs ikke nødvendigvis innebærer at vi kommer fram til enighet. Diskursetikken har ingen mulighet til å etablere noe mellomstandpunkt som alle vil kunne slutte seg til, og i følge Henriksen og Vetlesen (2006:184), viser det at den kommer til kort på noen områder der det er vanskelig å oppgi sine egne livssynsstandpunkter i møtet med etiske spørsmål, eller der to likeberettigede etiske prinsipper står mot hverandre.

Mange mener at kravene for diskursen er for ideelle. Det er så mange andre faktorer enn saklig argumentasjon som spiller inn og bestemmer det som skjer i samfunnslivet. Ragnvald Kallenberg hevder derimot at dette er en vanlig misstolkning av Habermas og at innvendingene er urimelige og uholdbare. Dette er ikke moralisering fra Habermas' side, mener han, det er rekonstruering. Kallenberg påpeker videre at Habermas legger vekt på at vi ikke har noe valg når vi går inn i ansvarlige og tillitsfulle samtaler om at ytringene er faktisk holdbare, normativt riktige og subjektivt oppriktige (Kallenberg 1997:2). Den tyske filosofiprofessoren Albrecht Wellmer, har også rettet kritikk mot diskursetikkens stramme formalisme og universalisme (Eriksen og Weigård 1999:114). Han hevder at universaliseringsprinsippet stiller for høye krav til borgernes kognitive og moralske kompetanse enn det som er reelt, slik at man vanskelig kan utlede klare konsekvenser.

Diskursetikkens styrke er at den tar innover seg noe av det mange erfarer, nemlig at

våre moralske oppfatninger utvikles gjennom brytning og diskusjon med andre mennesker. Til sitt forsvar hevder Habermas at slike ambisjoner ikke nødvendigvis er fullt ut virkeliggjort, men at de er virksomme. Han er overbevist om at vi vil komme frem til etisk samstemmighet, bare vi er villige til å lytte til hverandres argumenter og respektere hverandres fornuftige oppfatninger.

Diskursetikken står i motsetning til enhver form for paternalisme, der mennesker i makt av sin formelle autoritet eller sin overlegne kunnskap tar beslutninger.

Paternalistisk praksis kan være problematisk fordi den ikke opererer ut fra forutsetningen om at alle står på lik fot (Henriksen og Vetlesen 2006:181). Allikevel har mange kritisert Habermas for å undervurdere den reelle asymmetrien i menneskelige relasjoner, og på grunnlag av dette har spørsmålet om samtaler noen gang kan bli herredømmefrie, blitt stilt.

Styrken ved denne typen dialog er at den gir mennesker med ulik bakgrunn muligheten til å møtes og legge fram forslag til handlingsregler som alle kan enes om. På den andre siden vil mange si at slike diskurser om moralske spørsmål i praksis er umulig å gjennomføre. Det finnes som nevnt alltid noen som ikke lar seg påvirke av gode argumenter, og det vil også være en risiko for skjult maktutøvelse slik at resultatet allikevel ikke er et resultat av herredømmefri dialog (ibid.183). Det kan være vanskelig å gå utover sin egen horisont og sette seg i andres sted, og hvis man knytter dette opp mot den amerikanske psykologen Lawrence Kohlbergs stadieteori, som mener at veksten i moralsk innsikt forutsetter en psykologisk modning, en utvikling fra et konkret og situasjonsbundet til et mer abstrakt og prinsipporientert stadium, kan man tenke seg at diskursdeltakelse forutsetter egenskaper ved den deltakende som tilsvarer Kohlbergs postkonvensjonelle stadium (Christoffersen og Selvik 1995:68).

For å sikre et nivå av refleksjon som innfrir kravene til det han kaller det "moralske", det vil si en refleksjon som overskrider spørsmålet om "det gode" og heller stiller spørsmål om hva som er "det rette", er detekstualisering eller prinsipporientering en nødvendighet for Habermas (Vestøl 2005:37). Dette betegner en overgang hvor man

distanseres fra den primære livsverden og trer inn i en diskursiv utforming av etiske begrunnelser med universell gyldighet (ibid). På grunnlag av dette kan man spørre seg om dette er et ideal som blir for krevende for skolen. Habermas motargument er at selv om vi ikke alltid fører denne typen dialog direkte etter dens forutsetninger, kan man måle den etiske diskursen mot idealet om herredømmefri samtale.

Ut fra dette kan det hevdes at dialogpraksisen med herredømmefri samtale, ikke bare er en hjelp for å få vår moralske dømmekraft til å utvikle seg og oppnå mer fornuftighet, men den kan også være til hjelp når det gjelder å kritisere det moralske innholdet og det moralske som er gitt til grunn for beslutninger som ikke er i overensstemmelse med dens idealer. I denne sammenhengen påpeker Henriksen og Vetlesen (2006:183ff) hvor viktig det kan være å skjelne mellom det ideelle og det reelle kommunikasjonsfellesskapet. Det som skjer i den herredømmefrie samtale, er at den gyldigheten vi regner med at normene har, og som vi tar for gitt i hverdagen, blir satt på prøve. Dermed kan normene gjennom diskurs gis et bedre, felles og mer rasjonelt grunnlag, og ut fra det kan herredømmefri samtale ha en viktig rolle i etikkundervisningen. Dialogen virker opplysende, og den fremmer toleranse hos deltakerne.

Man kan også reise innvendinger mot herredømmefri samtale ved at gjennomføringen av en deliberativ etisk diskurs ikke nødvendigvis fører til at man kommer fram til enighet. Man kan knytte denne innvendingen opp mot eksempelvis abortspørsmålet i etikkundervisningen. Diskursetikken har ingen mulighet til å etablere noe mellomstandpunkt som alle vil kunne slutte seg til. På grunnlag av dette kan det synes som om herredømmefri dialog kommer til kort der to likeberettigede etiske prinsipper står mot hverandre. Man kan også tenke seg at diskursen kan være uholdbar der det er vanskelig å oppgi sine egne livssynsstandpunkter i møtet med etiske spørsmål. Et annet problem ved etisk samtale kan være at det er vanskelig å oppfylle den i handling, og at det blir en etisk filosofering som ikke får følger i det praktiske liv.

Høy etisk bevissthet fører ikke automatisk til høy moral, og det kan synes som om en herredømmefri dialog står ovenfor en begrensning når det gjelder muligheten for å

komme til enighet i enhver sak. Men det trenger ikke å bety at man trenger å avvise dens anvendelighet. Den svenske etikkprofessoren Göran Bexell har presentert et begrep om velbegrunnet uenighet (ibid.184). Dette begrepet er med på å fremme bruk av herredømmefri dialog i skolens etikkundervisning, da det understreker at partene som er uenige har oppnådd større forståelse av hverandre gjennom å delta i en diskurs. Velbegrunnet uenighet fremmer toleranse for andres synspunkter, den deliberative samtalen kan sikre innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin situasjon og vurderer mulige løsninger. På denne måten kan den herredømmefrie samtale være et nyttig verktøy i etikkdidaktikken.

Selv har Habermas delvis ønsket å vise at en del av disse formene for kritikk ikke treffer diskursetiken, men primært har han innsett at teorien må reformuleres for å kunne stå seg mot slike innvendinger (ibid.). Enkelte hevder også at diskursetikk, slik Habermas representerer den, har sterkere intensjoner i kraft av å være et ideal enn en norm.

2.2 Levinas og nærhetsetikken

I ethvert møte med et annet menneske, kommuniserer vi. For det første gjennom ord, men vi kommuniserer også oss selv. Det talte ord viser til en side av kommunikasjonen, men for eksempel innholdet, stemmen og tonen bærer også et menneskes signatur. Disse er til enhver tid med på å farge det den andre mottar. Uansett ærend og uansett hva som blir sagt, finnes det også en dypere dimensjon i det som medkommuniseres, fordi ved å møte en annen vil vi og møte et ansikt og dets ordløse budskap. Lévinas legger vekt på at ansiktet ikke står innenfor noen bestembarhet, og på grunnlag av det er ansiktet totalt blottet for makt (Henriksen og Vetlesen 2006:221). For ham er ansiktet av en annen orden enn ordene, kategoriene og begrepene, dermed plasserer Lévinas den etiske hendelsen, altså møtet med den andre, utenfor og forut for fornuften. Tilbake står ansiktet som etikkens og ansvarets igangsetter (ibid:227).

I følge nærhetsetikken er den handling god, som ikke flykter fra den absolutte fordring og tar ansvar for den andre. Moralens kilder finnes i de konkrete sosiale forbindelser, altså i selve tilværelsen. Den moralske fordringen møter oss dermed i det vi møter et annet menneske. Som mennesker er vi sårbare og trengende vesen og det påhviler oss til enhver tid ansvar for den andre. Dette er vilkår i tilværelsen som vi ikke kommer utenom, og det å befinne seg i en situasjon med et annet menneske vil si å befinne seg i en moralsk situasjon. I følge Henriksen og Vetlesen (ibid:219) er ikke kjennetegnet på en moralsk situasjon at vi nødvendigvis opptrer moralsk i betydningen ”moralsk godt”, men at vi må gjøre et valg mellom godt og ondt. Disse valgene blir vi stilt overfor hver gang noen henvender seg til oss som mennesker, og den moralske henvendelsen kan en ikke fraskrive seg eller videresende. For Lévinas stammer den moralske fordringen fra og utstedes av den andre gjennom ansiktet, vi kan verken være herre over det eller dets appellkraft.

2.2.1 I møte med *den andre*

I følge Lévinas har vi vår opprinnelse i *Den andre*. Jeget er utvalgt til å bære ansvar for den annen, uten krav om gjenyttelse (Aarnes 1992:19). For det å se inn i den andres ansikt, er for Lévinas å utsette seg for det uendelige, og den andre sprenger i følge ham vitenskapens og erkjennelses orden (ibid:199ff). ”The I as I is the servant of the You in Dialogue”, sier Lévinas (1998:150).

Lévinas legger vekt på at mennesket er bestemt av to trekk: behov og begjær, og i følge han kan det bli et problem hvis forholdet til den andre bestemmes ut fra vårt eget behov eller begjær (Henriksen 2004:529). Den andre vil altså fremstå ut fra hva vi møter ham med, derfor er det viktig å se bort fra behovet og begjæret og være åpen for det som er radikalt annerledes eller virkelig nytt, i møte med den andre (ibid). På denne måten kan den andre bestemmes ut fra seg selv, og vi unngår å se det nye i lys av det gamle og bedømme det som en ny variasjon av det vi allerede kjenner. Ved å redusere den andre til det samme som vi allerede kjenner fra før, utøver vi en form for metafysisk vold, hevder Lévinas (ibid). På samme måte uttrykker vi vår begrensning

og sneverhet når vi forsøker å integrere det vi møter. Vi bekrefter at vi ikke er åpne for det Lévinas omtaler som totalitet, det vil si det som ikke allerede er eksisterende, veletablerte systemer og forståelsesrammer, og på grunnlag av dette presenterer Lévinas den andre som grunnleggende tankefigur. Lévinas sier:

”Det totale nærværs aktualitet utelukker eller opptar i seg all forandring. Den logiske unntagelse blir, konkret, til forestilling: gjenopptagelse av nuet i fortiden ved erindringen og foregripelse av det fremtidige ved fantasien (innbilningskraften). En oppsamling som kulminerer i selvbevisstheten eller subjektiviteten.” (Lévinas 1972:24)

I følge Lévinas er det i forholdet til den andre vi blir den vi er og evner å tilegne oss nye perspektiver. I kraft av oss selv utelukkende, kan vi ikke være noen ting, mener Lévinas, og i motsetning til Habermas mener han at dialog ikke handler om å sette i gang en kognitiv prosess, men at den andre stiller seg i et forhold til en selv som er forut for enhver kognitiv prosess. Dette er en uvant plass for jeg’et, og en uvant tanke for den som har forbundet eksistens med selvbevissthet, sannhet med subjektivitet og frihet med det å være et subjekt (Aarnes 1992:13). I følge Lévinas vil det moralske møte oss i den andre. Den andre representerer dermed det fundamentale utgangspunktet for hvordan vi lever og forholder oss til verden. Måten vi forholder oss til den andre, er med andre ord ikke tilfeldig. Vi blir gjort mottakelige og ansvarlige, og den andre gjør meg til den jeg er, ved at den andre henvender seg til meg og utfordrer min grunnleggende mottakelighet for ham eller henne, og på denne måten gjør den andre meg til noe jeg ikke er i meg selv, og ikke kan erfare ut fra meg selv (Henriksen 2004:530). Selve identiteten er å være for den andre, hevder Lévinas. Det vil si at jegets identitet er å være uerstattelig i forpliktelsen overfor den andre, det er forpliktenhet overfor den andre som *er* identiteten (Aarnes 1992:13).

Lévinas’ teorier bygger på et asymmetrisk forhold mellom aktørene, ved at man alltid skal stå i ydmykhet til den andre. På denne måten er det mulig for Lévinas å spille på dobbeltheten i forståelsen av subjektet. På den ene siden kan subjektet betraktes som et individuelt utgangspunkt, på den annen side blir man gjort til et subjekt ved å bli stilt, eller å stille seg selv, under en annen.

Målet med dialog, er i følge Lévinas at alle skal ha samme anerkjennelse, og at mennesker med ulik religiøs, kulturell og livssynsmessig utgangspunkt skal respekteres og integreres som likeverdige i det sosiale fellesskapet, og i tilgangen til det sosiale fellesskapets goder. Allikevel er ikke dette en korrekt gjengivelse av Lévinas bilde av den andre, for som sagt tar ikke hans teorier utgangspunkt i et etablert subjekt som kan tilbakeføres til det kjente. Den andre utsettes snarere for en form for totalisering og for Lévinas brukes den andre som en mer fundamental kategori, som ligger forut for enhver kunnskapsmessig basert bestemmelse av den andre (Henriksen 2004:531).

"I Lévinas forståelse av annerledeshet, er vi gjort ansvarlige overfor Den annen som en annen, og vi kan ikke trekke oss bort fra eller definere oss selv som betydelige for ham eller henne. Tvert i mot er det Den andre som gir oss den grunnleggende meningen med vår tilværelse, ved å aktivere vår mottakelighet, vårt ansvar og vår forståelseshorisont for hvem vi kan være." (ibid:532)

Ut fra dette forstår vi Lévinas' sterke ønske om å understreke at vi, i møte med en annen, ikke kan eller bør regne med at vi kjenner det helt og fullt. Hvis vi gjør oss til et subjekt for den andre, vil han påvirke og endre oss gjennom å aktivere vår mottakelighet.

I relasjon til andre tar Lévinas utgangspunkt i den andres nakne, uforbeholdne og vergeløse ansikt, og for han uttrykker dette etikkens basis. Subjektet får tilgang til det moralske gjennom den andres eksistens:

"This face is the same, exposed in its nakedness. Beneath the countenance it gives itself, all its weakness comes through, and at the same time its mortality emerges; to the point where I can want to liquidate it entirely." (Lévinas 1999:104)

Behov og begjær kan ikke i seg selv skape en åpen situasjon mener Lévinas, og hvis vi ikke kan skape en slik situasjon får vi heller ikke tilgang til en felles verden der vi blir i stand til å møte den andre. Jan-Olav Henriksen (2004:536) hevder at det ser ut som om Lévinas mener at det sanne møtet med den andre, skjer ved at subjektet er

”tømt” for seg selv og sine behov eller begjær. Selv beskriver Lévinas ansiktet som et møtested for det han betegner som *Guds ord*:

”There is, in the face, the supreme authority that commands, and I always say it is the word of God. The face is the locus of the word of God. There is the word of God in the other, a nonthematized word.”
(Lévinas 1999:104)

For Lévinas er Gud den som avtegner sin profil i sporet i den andres ansikt. Å elske Gud er å elske den andre, og det sant menneskelige åpenbares i møtet mellom et jeg og et du som ikke kan objektiviseres. Det er den transcendent dimensjonen ved møtet som gjør at dialogfilosofien hos Lévinas åpner seg mot et gudsbegrep, altså gjennom sporet av det uendelige i den andres ansikt. Lévinas understreker imidlertid at dialog, slik han representerer den, ikke må forveksles med tilfeldig møte eller umiddelbar identifikasjon med en annen. Derimot hevder han at dialog forutsetter kunnskap om avstand og forskjell mellom jeg og du. Dialog blir, i følge Lévinas, paradoksalt nok realisert i det han kaller ”avstandens nærhet” (”the distance of proximity”)(Lévinas 1999).

2.2.2 Kritikk til etikken om *den andre*

En utfordring med nærhetsetikken, slik den skildres ut fra betydningen av den andres ansikt, kan være paternalisme. Paternalisme skapes når noen tolker andres behov *for* dem, og at de er overbevisst om at tolkningen er personens egen. Slik kan enkeltpersoners rett til selvbestemmelse overkjøres, og man sitter igjen med en bedreviter-holdning, mens man i virkeligheten hadde andres beste som motiv. Man kan også stille spørsmålstegn ved om overgrep kan unngås når all vekt i nærhetsetikken legges på at den andre er trengende. På denne måten fremstår relasjonen mellom aktørene som ekstremt asymmetrisk. Henriksen og Vetlesen (2006:228) understreker imidlertid at dette snarere er en styrke enn en svakhet ved nærhetsetikken, fordi den tar utgangspunkt i at vi som mennesker er såre og avhengige vesener, med den konsekvens at relasjoner ofte er asymmetriske. Videre hevder de at ubalansen i for eksempel lærer- og elevrelasjonen kommer fint fram i det

nærhetsetiske perspektivet, fordi hjelpen til den mest trengende skal ha som mål at han eller hun blir mer autonom i sin tilværelse (ibid:229).

2.3 Dialog i undervisningen

Diskursetikkens styrke er at den er rettferdig, samt at den gir mulighet for at mennesker med helt ulike oppfatninger kan møtes og legge frem forslag til handlingsregler som alle kan enes om (Henriksen og Vetlesen 1997:182). I et multikulturelt samfunn er det spesielt viktig å skape en felles verdi-plattform for at spesielle grupper ikke skal oppnå privilegier som andre grupper opplever som diskriminering, undertrykkelse og tvang. Diskurs kan på grunnlag av det være et velegnet verktøy i verdidebatten i religion- og etikk i skolen. Videre er det også mulig å revidere normer som er diskursetisk begrunnet, eller å ta de opp til ny behandling. Dermed trenger man ikke å føle seg forpliktet til dem en gang for alle. En innvending mot diskursetikken, kan imidlertid være at den som deltar må være villig til å søke etter løsninger som flere kan godta. Det innebærer at ikke alle kan være faktiske deltakere i en diskurs, fordi det er en forutsetning at aktørene har det som kalles *kommunikativ kompetanse*; at de har evne til å gå i seg selv og innrømme at de har feil og kan overskride sin egen horisont og sette seg i andres sted (ibid:183).

Lévinas tilbyr ingen pedagogisk teoriinnsikt som umiddelbart kan omsettes i undervisning, men beskrivelse av moralens opprinnelse, og vekten på interpersonale møter, gjør det mulig å omsette den i pedagogisk praksis. Det er nærliggende å betrakte Lévinas teorier i sammenheng med en undervisningssituasjon, spesielt i forhold til faget religion og etikk, ved at denne formen for nærhetsetikk ønsker å overvinne bestemmelsen av ulike former for sosial annenhet. Målet er at alle skal ha samme anerkjennelse, og at mennesker med ulik religiøs, kulturell og livssynsmessig utgangspunkt skal respekteres og integreres som likeverdige i det sosiale fellesskapet, og i tilgangen til det sosiale fellesskapets goder.

Lévinas snakker om den appell som ligger i den andres ansikt, og han er opptatt av at vi i vårt møte med andre mennesker stilles overfor en etisk fordring som vi ikke har bedt om å få. (Bergem 2005:77). Slike etiske fordringer er ikke konstruerte, men en reell del av vårt hverdagsliv. I det vi møter et annet menneske stilles vi overfor valg, og i den andres ansikt gjenkjenner vi umiddelbart den sårbarheten som vi deler med våre medmennesker. Et slikt møte vekker vår etiske bevissthet og appellerer til vår ansvarlighet, og det som gir mål og retning for vår moralske tenkning og handling, er tolkningen av appellen i den andres ansikt. Det er likevel ingen selvfølge at vi viser ansvar og svarer positivt på denne appellen, for vi er ikke utelukkende gode og uselviske.

Selv om vi mennesker lever i et sosialt fellesskap der vi er underlagt de samme grunnvilkårene, framstår vi som unike individer. Denne forskjelligheten skaper asymmetri i mellom oss, og som nevnt tidligere legger Lévinas vekt på det å anerkjenne denne asymmetrien i mellom mennesker, og det er også med utgangspunkt i det asymmetriske forholdet at Lévinas' etikk kan gjøre seg gjeldende i en undervisningssituasjon (Henriksen 2004:536). Avhengighetsforhold preger hele vår tilværelse, og forholdet mellom lærer og elev kan assosieres med et barns sårbarhet overfor den voksne (Bergem 2005:78ff). Med dette erkjenner vi det asymmetriske forholdet mellom dem, og det innebærer videre at læreren aldri vil kunne være et rent objekt for eleven, dermed er eleven nødt til å oppfatte seg selv som subjektet, altså som underordnet. Ut fra dette perspektivet blir læreren, i kraft av å være en annen, selve symbolet på at det eksisterer noe utenfor elevens totalitet. Læreren kan åpne for det som skal tilegnes, derfor trenger eleven læreren. Gjennom dette blir læreren konfrontert med en etisk fordring han ikke har bedt om.

Nærhetsetikken understreker at vår væremåte og våre handlinger er av avgjørende betydning for andres livsutfoldelse (ibid). Tillitten som andre har til oss, blir påvirket av vår væremåte overfor dem, og med dette vil elevenes tillitt til læreren, bli styrket eller svekket som følge av de erfaringer eleven gjør i møte med læreren. Appellen fra

elevens ansikt vil daglig aktualisere spørsmålet om lærerens ansvarlighet, og den utfordrer læreren til å sette seg i elevens sted (ibid:80).

Habermas' tanker om dialog slik den framstår gjennom diskursetikken, kan knyttes opp mot sosialetiske eller samfunnsetiske dimensjoner, mens Lévinas' dialogiske tenkning, med sine religiøse aspekter, kan knyttes opp mot eksistensiell etikk. Jürgen Habermas og Emmanuel Lévinas befinner seg dermed på noe ulike områder, og dialog, slik Lévinas og Habermas representerer den, kan derfor betraktes som to ganske ulike varianter av det samme.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for kvalitativ forskning som tilnærming til dette arbeidet, deretter vil jeg redegjøre for, og begrunne, valget av intervju som forskningsmetode. Jeg vil så greie ut om valget av informanter, før jeg beskriver gjennomføringen av, og arbeidet med intervjuene, samt arbeidet med analysering av det empiriske tilfanget. Til slutt vil jeg drøfte validitet, før jeg kort reflekterer etisk over egen intervjuforskning.

3.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og undersøkelsenes formål har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i arbeidet med oppgaven. Det kunne vært både hensiktsmessig og interessant å benytte observasjon som metode i arbeid med problemstillingen, men denne metoden alene ville ikke gitt svar på spørsmål som hvordan lærerne oppfatter begrepet dialog, og hva de mener er forutsetningene for dialogen. Ideelt sett kunne observasjon i kombinasjon med intervju, gitt et enda bedre grunnlag for å kaste lys over gitte problemstilling, men på grunn av arbeidets omfang og tidsbegrensning, finner jeg dessverre ikke tid og rom for det.

Ved å benytte kvalitativ metode i arbeidet med oppgaven, kan jeg få flest mulig opplysninger ut av få informanter, og på denne måten kan jeg som forsker også få større informasjonsdybde, og intervjusituasjonen vil åpne for å skyte inn med oppfølgingsspørsmål, be om utdypninger eller konkretisere informasjonen som blir gitt under intervjuet. I følge Holme og Solvang (1998:76) er et kjerneelement i undersøkelser basert på kvalitativ metode, å skape grunnlag for teoribygging. I mitt arbeid konkretiserer jeg teori, ved at jeg har undersøkt et utvalg lærere for å finne ut hvordan de forholder seg til begrepet dialog, for så å se hvordan de korresponderer med eller avspeiler seg i Jürgen Habermas' og Emmanuel Lévinas' filosofiske tanker

omkring dialog. Kvalitativ metode vil derfor være godt egnet for å avdekke lærernes holdninger, tanker og meninger.

Siden jeg skal undersøke hvordan lærere oppfatter begrepet dialog, er det hensiktsmessig for meg å være helt sikker på at jeg og respondenten forstår hverandre, det er derfor en fordel å kunne være litt fleksibel under gjennomførelsen. Kvalitativ metode er preget av fleksibilitet og åpner for at man kan endre undersøkelsesopplegget underveis. Dette vil være vesentlig for meg i mitt arbeid. Jeg ønsker også å oppnå nærkontakt med respondentene, slik at jeg er sikker på at deres bidrag kommer fram og videreformidles på en grundig og korrekt måte.

3.1.1 Intervju som forskningsmetode

I følge Holme og Solvang (ibid:87), kan man bruke kvalitativ forskning ”der forskeren søker å sette seg inn i den undersøktes situasjon og se verden fra denne synspunkt”, dette er i tråd med min hensikt for arbeidet, og det er av samme grunn jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert dybdeintervju som metode for empirisk tilfang. Denne måten å jobbe på sørger for at intervjuer og informant får et personlig møte, samtidig som fleksibiliteten og den løse intervjuguiden sørger for at intervjuet blir ustrukturert (ibid:80). På denne måten kan jeg i størst mulig grad sikre at jeg får innhentet all informasjonen jeg trenger for å svare på oppgavens problemstilling. Jeg holdt muligheten åpen for å gå tilbake til undersøkelsesenheter å be om å få mer informasjon, hvis noe av datamaterialet skulle vise seg å være mangelfullt.

Siden jeg har valgt å forholde meg til det semistrukturerte dybdeintervjuet som metode for undersøkelsene, har jeg utarbeidet en intervjuguide³. Denne tar utgangspunkt i tre hovedpunkter. For det første ber jeg om en beskrivelse av klassene som informanten er lærer for i religion og etikk, for det andre ber jeg dem greie ut om sin forståelse av dialog og for det tredje ber jeg informantene gjøre rede for dialog,

³ Jfr. vedlegg 1

slik de har erfaring med det fra undervisningen. Videre har jeg satt opp en rekke underpunkter, for å sikre at vi kommer inn på alle temaene jeg har behov for å få besvart i arbeidet med denne oppgaven.

Grunnen til at jeg ikke har for mange hovedpunkter på intervjuguiden, er at jeg ønsker at informantene selv skal styre samtalen. Det er allikevel viktig å standardisere intervjuene til en viss grad, slik at de kan legge grunnlag for sammenligning. I alle fire intervjuene ble hovedstrukturen på intervjuguiden fulgt, men bruken av underspørsmålene ble tillempet i samtalen, og det var noe ulikt hvordan de ble brukt. Intervjuguiden ble testet i to prøveintervjuer og redigert og tilpasset i etterkant av dem.

3.2 Valg av informanter

Generalisering og representativitet er ikke formålet med tilnærmingsmåten for undersøkelsene som ligger til grunn for dette arbeidet. Målet er snarere å få en dypere forståelse av informantenes dialogbegrep, og jeg har derfor kunnet basere meg på et begrenset antall intervjuer.

Jeg valgte å intervju fire personer i første omgang. Utover dette holdt jeg muligheten åpen for å utvide, men jeg fant materialet jeg hadde interessant nok, og har derfor kunnet basere arbeidet på fire intervjuer.

Når det gjelder kriterier for mitt valg av informanter, har jeg valgt en viss spredning i forhold til ulike aldersgrupper, geografisk tilhørighet og kjønn, i den grad det er mulig med fire informanter. Etter min mening er mitt utvalg av informanter innenfor det som hos Harvard-professor Janet Schofield betegnes som det ”vanlige” (Studying What Is) (Schofield 1993:208). Dette innebærer at jeg bevisst ikke har søkt etter informanter som skiller seg ut i en eller annen retning, eller representerer særlig innovativ praksis eller har jobbet særlig med dialog.

Informasjon om informantene fremgår av tabellen på neste side.

Tabell 1

Informant	Alder	Kjønn	Undervisningsfag	Skole	Kulturell Variasjon i elevmasse	År i skolen
Kristine	37	Kvinne	Norsk Religion og etikk	Mellomstor By	Liten (erfaring fra stor)	10
Ingrid	42	Kvinne	Engelsk Samfunnsfag Religion og etikk	Stor by	Stor	14
Nils	62	Mann	Norsk Historie Religion og etikk	Liten by	Stor	33
Bjørn	61	Mann	Norsk Religion og etikk	Liten by	Liten	36

3.3 Gjennomføring og bearbeiding av intervjuer

3.3.1 Gjennomføring og transkribering

Intervjuene ble anonymisert og transkribert etter at de var utført. Datatilfanget ble skrevet ned i fulltekst i et Word-dokument, umiddelbart etter de utførte intervjuene. Jeg transkriberte alle intervjuene fullstendig og ordrett, men uten å vektlegge mer diskursive aspekter siden dette ikke var fokus for min analyse. I to av intervjuene opplevde jeg at andre personer kom inn og avbrøt intervjuet, og da noterte jeg dette i tekstdokumentet, slik at jeg kunne ta det til etterretning dersom det skulle gi følger for intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført over en to-ukers periode i mai 2008, og transkribering av datamateriale ble satt i gang umiddelbart etter hver av undersøkelsene. Informantene

visste lite om dette prosjektet i forkant av intervjuene, de visste imidlertid at jeg ønsket å rette fokus mot læreres oppfatning av dialog i religion og etikk i den videregående skolen. Intervjuene ble utført på ulike plasser. Ett av dem ble gjort over telefon, to på informantenes arbeidsplass og det siste over en kaffe på et bakeri. Jeg benyttet meg av diktafon, slik at hele samtalen mellom informant og intervjuer ble tatt opp. I tillegg hadde jeg penn og papir foran meg, slik at jeg hadde mulighet til å notere relevante observasjoner underveis, slik som andre reaksjonsmåter enn det som ble sagt.

Informantene deltok frivillig på intervjuene, og de var inneforstått med at de kunne trekke seg underveis hvis de allikevel ikke ville delta på undersøkelsen. Informantene ble som tidligere nevnt anonymisert direkte etter undersøkelsen.

3.3.2 Analyse av datatilfang

Det er innholdet i datamaterialet som er interessant for mitt arbeid med dette prosjektet. Jeg har derfor forholdt meg til innholdsanalyse og ikke diskursanalyse i dette arbeidet. Det betyr ikke at forhold ved samtalen som diskurs er utenfor interesse, men det er likevel informantenes meningsytringer som har vært vesentlig, og ikke betingelsene for hvordan disse kommer fram. Analyseringen av datamateriale ble påbegynt ved at jeg startet kodingen av materialet straks etter at alle intervjuene var ferdig transkribert. Word-dokumentene ble kodet i ulike tekstfarger, etter ulike kategorier, og det er de ulike kategoriene som trådte fram i analyseprosessen som har lagt grunn for disposisjonen i analysedelen. Datatilfanget fra de ulike informantene ble ordnet og strukturert ved at de ble tolket og satt opp mot hverandre etter kategori. Informasjonen som var relevant for å belyse dialogbegrepet ble skilt fra materialet som ikke kunne knyttes til dette begrepet, og i løpet av denne prosessen dukket det opp mønstre som la grunnlag for disponering av både analysedelen og drøftingsdelen.

3.4 Validitet

Det hersker uenighet med hensyn til bruken av begrepet validitet, framfor for eksempel troverdighet eller gyldighet. Jeg velger allikevel å forholde meg til begrepet validitet, da både Kvale (2006) og Dalen (2004) gjør dette i sine framstillinger om kvalitativ metode. Jeg tar imidlertid forbehold om at ordet har en annen betydning innenfor kvantitativ forskningstradisjon.

Metoden som er benyttet i dette arbeidet, har visse likhetstrekk med ”grounded theory” (Robson 2002:90). Min analyse skiller seg imidlertid fra grounded theory på to måter. Grounded theory er en omfattende metode, fordi den har som hensikt å beskrive noe ved å generalisere teori på grunnlag av det innhentede datamaterialet (ibid). Tidsbegrensingen og det begrensede omfanget av oppgaven har derfor gjort at jeg har brukt en mindre omfattende analyse enn det som er vanlig for denne metoden. Til forskjell fra klassisk grounded theory har jeg også gått inn med definert fokus i form av begrepet dialog. I selve analysen har jeg likevel lagt vekt på å kategorisere informantenes ytringer uten å legge teoretiske forståelser av begrepet til grunn.

Å gjennomføre et forskningsintervju er en balansekunst mellom forskers intensjon og respondentens mulighet til å påvirke samtalen. I arbeidet med dette prosjektet har jeg gått inn med dialog som et overordnet begrep. I intervjufasen la jeg vekt på å la informantene fylle dette med innhold.

I dette prosjektet har jeg lagt vekt på å undersøke lærerens oppfatning av dialog og hvordan læreren redegjør for dialog i undervisningen. Det har derfor aldri vært min hensikt å undersøke i hvilken grad det læreren uttrykker, faktisk realiseres i undervisningen, likesom jeg heller ikke har undersøkt om lærerens beskrivelse stemmer overens med elevenes oppfattelse av situasjonen. Dette er heller ikke hensikten, derfor ser jeg det som uproblematisk at det er lærernes egen beskrivelse som utelukkende legges til grunn for denne undersøkelsen.

Colin Robson (2002:483) legger vekt på at forskeren stiller kritiske motspørsmål til egen analyse. Han viser til faren for å lete etter bekreftelse på det man allerede tror, og sier at dette kan forhindres ved blant annet aktivt forsøke å avkrefte sine egne forutinntatte holdninger (ibid:485). Når jeg i analysen har lagt vekt på å gi beskrivelser som er tett på empiri, ikke i form av direkte sitater, men ved å la respondentenes egne meninger få stor plass i analysekapittelet, gir dette leseren en mulighet til å ettergå mine konklusjoner kritisk.

3.5 Etiske refleksjoner

Som nevnt tidligere var alle de fire informantene med på dette prosjektet helt frivillig. De visste ikke så mye om arbeidet før de lot seg intervju, men jeg hadde fortalt at tilfanget skulle benyttes i forbindelse med masteroppgave, og at jeg ville undersøke læreres forståelse av dialog i undervisningen. Jeg informerte også informantene om at de, videre i arbeidet, ville bli behandlet anonymt. Det var viktig for meg å legge til rette for en intervjusitasjon som ikke trigget ”politisk korrekte” svar eller var preget av mulige tanker på mulige følger av utsagnene. Jeg tilstrebet en situasjon hvor informantene så langt det er mulig skulle komme med synspunkter som ikke var taktisk motivert.

4. Empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for funnene i intervjuene. Jeg vil først oppsummere informantenes beskrivelse av klassene, før jeg gjør rede for lærernes forståelse av hensikten med dialog i religionsfaget. Deretter vil jeg greie ut om deres definisjon av dialogbegrepet, før jeg presenterer eksempler på det de vurderer som god dialog og hvilke forutsetninger de mener må ligge til grunn for dialogen. Til slutt vil jeg gjøre rede for lærernes rolle i dialogen i religion- og etikkfaget.

4.1 Lærernes beskrivelser av klassene

Ingrid er lærer i en stor by på Østlandet, og mange ulike religioner og livssyn er representert i hver klasse. Minst en tredjedel av hennes elever har innvandrerbakgrunn og i tillegg har enkelte elever en norsk og en utenlandsk forelder. Ingrid forteller at elevene i disse klassene ofte grupperer seg etter hvor de har sin opprinnelse fra, og at de ulike gruppene ofte holder seg litt for seg selv. Et klasserom med aspekter av segregering, legger i følge Ingrid ikke grobunn for så stor åpenhet i forhold til etiske og religiøse spørsmål, men hun opplever at elevene viser respekt for hverandre. Det er viktig at klassefelleskapet er tuftet på respekt, mener hun, spesielt i klasser hvor elevene har svært ulikt religiøst og kulturelt utgangspunkt.

Bjørn er lærer i en mindre by på Østlandet, og typisk for dette område er at det er svært homogent med hensyn til religiøse tradisjoner. En overveiende andel av Bjørns elever er etnisk norske, og det er få elever med innvandrerbakgrunn på skolen og enda færre på studiespesialiserende. De aller fleste elevene i hans klasser er medlemmer av den Norske Kirke, og det er gjengs at tilknytningen til religionen er ganske svak. Bjørn mener at hvis hans klasser ikke hadde vært så homogene, kunne det ha forandret hans rolle som lærer. Den ville vært preget av en annen setting og han tror at det muligens ville ha vært litt ”skarpere fronter” i klasserommet ved et slikt tilfelle.

Nils er også lærer i en liten by på Østlandet, men i motsetning til byen hvor Bjørn holder til, er dette et område med ganske stor andel innvandrere. Allikevel er det kun tre muslimske elever i klassen han er lærer for. Ellers består klassen av tre elever som har en viss tilknytning til humanetisk tenkning og elever som tilhører ulike konfesjoner av kristendommen. Nils synes det er positivt å ha det han omtaler som ”fremmedreligiøse” i klassen, men han opplever ofte at de er ganske tause i forhold til egen religion. Han sier at disse elevene gjerne forsøker å gjøre seg mest mulig til ”kristen-tilhørere”, og at de kan oppleve det som flaut hvis de får direkte spørsmål i forhold til religion. For å unngå slike situasjoner pleier Nils å alliere seg med elever som tilhører andre tradisjoner enn luthersk kristendom, slik at han kan bruke dem som en ressurs i undervisningen. Da forteller gjerne elevene litt om for eksempel hjemmiljø og praktisering av tro.

Kristine er lærer i en mellomstor by på Østlandet, men hun har også erfaring fra en større by. Der hun er lærer nå er det kun et par elever i hver klasse som har innvandrerbakgrunn. Majoriteten i hennes klasser er etnisk norske og tilhører ulike konfesjoner av kristendommen. Kristine opplever ikke at det er så stor åpenhet om religiøs tilknytning blant elevene. Hun sier at hvis hun vet at noen av elevene er litt mer religiøse enn de andre, så er det fordi hun har fått vite det andre steder enn på skolen. Kristine mener det er positivt å ha elever med ulik religiøs tilknytning i klassen, hun sier at det har bidratt til økt åpenhet når noen med for eksempel muslimsk eller buddhistisk bakgrunn har fortalt om sin religion i klassen. Da er det større mulighet for at elevene som er kristne også tør å bekjenne sin tro. Kristine sier at hun opplever at elever som er kristne, i mindre grad ønsker å uttrykke religiøs tilknytning enn elever som tilhører andre tradisjoner.

Lærerne er enige om at åpenhet er viktig for å skape en god dialog. Det er imidlertid svært forskjellig hvor stor grad av åpenhet informantene opplever at det er i klassene de underviser, og det er også varierende i hvilken grad de mener det er viktig eller nødvendig at elevene er åpne i forhold religiøs overbevisning. Ofte er elevene mer tilbakeholdne i forhold til religiøs eller livssynsmessig oppfatning, enn i forhold til

etiske eller moralske holdninger, og når det gjelder religiøs oppfatning, mener både Ingrid og Nils at åpenheten varierer ut fra hvilken religion eller hvilket livssyn elevene føler seg knyttet til.

Kristine beskriver at de fleste av hennes elever tilhører ulike konfesjoner av kristendommen. Hun synes hun har opplevd stor åpenhet i klassen når elever med en annen bakgrunn enn den kristne har fortalt om sin religion:

”Når noen muslimer i klassen har fortalt om sin religion, så synes jeg det har blitt en større åpenhet og kanskje mulighet for selv også å bekjenne sin tro som kristen. (...) De elevene som er kristne opplever jeg at i mindre grad ønsker å uttrykke det enn det muslimer eller buddhister gjør.”

I hennes klasser er det i stor grad minoritets elever som åpner seg, og dermed er de viktige bidragsyttere til større åpenhet i klasserommet.

Selv om Nils er lærer i et område som har ganske stor andel av innvandrere, opplever han at de ”fremmedreligiøse” ofte er ganske tause i forhold til sin egen religion. Det hender allikevel at han avtaler med enkelte elever, slik at han får lov til å bruke dem i undervisningen.

Bjørn har opplevd at elevene ofte kan være ganske uvitende om sin egen religion. Området han er lærer i, er imidlertid preget av at elevene har svak tilhørighet til religion, derfor er det sjelden han opplever at elevene er glødende opptatt av dette og derfor støter han heller ikke på spesielt markerte standpunkter hos elevene. Allikevel sier han at elevene gjerne blir svært interesserte i religion- og etikkfaget, og at det på dette grunnlaget er et veldig interessant fag å undervise i. Til tross for at elevene i Bjørns klasser sjelden representerer spesielt markerte standpunkter, synes han det er viktig å legge opp til stor åpenhet i klassen. Han synes at elevene skal få lov til å mene akkurat hva de vil, og videre hevder han at elevene pleier å være forholdsvis frittalende og åpne, om ikke i forhold til personlig religiøs overbevisning, så i forhold til etiske standpunkter:

”Når det gjelder synspunkter på etiske spørsmål og synspunkter på religiøse ytringer som man ser rundt omkring i samfunnet, der har de mange synspunkter. Men akkurat når de kommer til det private, da er man nok mer tilbakeholdne.”

Bjørn synes det er greit at elevene er litt tilbakeholdne i forhold til personlig tro. Det er ikke nødvendig å ”flagge” religiøs eller livssynsmessig overbevisning, mener han, allikevel opplever han at alle blir møtt med respekt uansett hva de sier, og at det derfor finnes rom for åpenhet av religiøs og livssynsmessig art også. Men når det kommer til synspunkter på etiske spørsmål og religiøse ytringer som elevene ser rundt omkring i samfunnet, så har de mange synspunkter, hevder han.

Ingrid opplever at det kan være vanskelig å legge opp til klasseromsdiskusjoner i religionsklassen. Hun hevder at det som oftest er stor åpenhet i klassen i forhold til etiske og moralske spørsmål, men hun understreker at alle har sin bakgrunn og sitt ståsted, og at dette fører til at alle har sitt å si. Ingrid forteller at elevene i hennes klasser ofte grupperer seg etter nasjonalitet, og at elevene ikke er så veldig åpne i forhold til egen religion eller eget livssyn. Selv legger Ingrid vekt på forholdet mellom de ulike religionene, hun mener at det viktigste med dialog er at elevene kan få kunnskap om ulike religioner, da denne kunnskapen kan legge grobunn for toleranse hos elevene. Dermed ønsker ikke hun å rette fokus mot elevenes personlige forhold til tro.

For Bjørn er det viktig at elevene gjennom dialog kan oppleve at det de tror er veldig forskjellig, egentlig er ganske likt.

”Det synes jeg er en ganske fin effekt av dialog, at man ikke graver seg ned i forskjellene, men man opplever at andre mennesker, ut fra sine forutsetninger, tenker egentlig ganske likt som en selv.”

Ut fra dette ser vi at konteksten lærerne har sitt daglige virke i, gir dem et noe ulikt utgangspunkt for undervisningen, og dermed også for arbeidet med dialog. Dette kan være med på å farge deres forståelse av begrepet og måten de arbeider med dialog i skolen på.

4.2 Hensikten med Dialog

Et viktig element i religionsfaget i den videregående skolen, at det ikke bare er tuftet på et kunnskapsperspektiv (K06: 171), men at det også har et holdningsdannende aspekt. I følge lærerne er det blant annet dette som gjør religionsfaget til et spennende arbeidsfelt. Ved å legge opp til dialog i religionsfaget kan man sette i gang verdifulle samtaler hvor alle kan bidra. Samtalene kan berøre de enkle forskjellene i livet, men også de riktig dype tingene.

For Kristine berører de mest verdifulle samtalene det som har med de ”riktig dype tingene i livet” å gjøre. Hun mener at hensikten med dialog er å sette i gang tankeprosesser rundt de viktige spørsmålene som blir tatt opp i religionsfaget. På denne måten kan elevene bli reflekterte, sier hun. Kristine mener også at holdningsaspektet ved faget kan bidra til at man får større toleranse for andre mennesker. Gjennom dialog kan elevene lære om andre mennesker, og videre kan dette bidra til både toleranse og selvrefleksjon, hevder hun. Bjørn mener at en av de viktigste hensiktene med dialog er å reflektere over egne synspunkter, videre mener han at det er viktig at elevene får mulighet til å ta egne standpunkt gjennom dialog. På grunnlag av dette ser vi at de to har et til dels felles syn på hensikten med dialog, men mens Kristine fokuserer på både det å vende seg utover mot andre mennesker og vende seg innover i seg selv, legger Bjørn i hovedsak vekt på det som går på selvet, og betrakter selvrefleksjon som den viktigste hensikten med dialog.

Informanten Nils vektlegger begge disse dimensjonene, og påpeker at det er like viktig at man vender seg innover i seg selv og får mulighet til å reflektere over egne holdninger og verdier, som at man kan vende seg utover og få innsikt i andres synspunkter.

Informantene legger stor vekt på det å skape toleranse hos elevene. Bjørn viser til opplevelser hvor det er mennesker med forskjellig religionsbakgrunn til stede, her er det svært viktig med dialog, sier han: ”dette med gjensidig forståelse og det at man rett og slett skjønner hvorfor andre tror og mener som de gjør”. For ham er

religionsfaget først og fremst et kulturfag, og han understreker at det å kjenne til egen og andres kulturer blir mer og mer viktig. Han mener at vi mennesker trenger å ha innsikt i religion for å forstå de ulike dimensjonene av kulturen vår, for eksempel kunst, språk og litteratur.

Videre påpeker Bjørn at både toleranse og forståelse er viktige perspektiver som kan fremmes gjennom religion og etikk i den videregående skolen. Han synes det er viktig at ulike grupper kan lære om hverandre slik at man kan få innsikt i hvordan andre tenker. Bjørn tror at dialog kan bidra til både åpenhet og toleranse hos elevene, at dialog kan føre til tankevirksomhet og refleksjon som kan være med på å nyansere allerede rådende oppfatninger hos elevene. Spesielt mener Bjørn at det er viktig at elevene får et mer nyansert bilde av ”fenomener som kan virke litt fjerne”, han trekker fram islam som et eksempel og sier at mange elever har et medietegnet bilde av denne religionen. Han forteller blant annet at han har fått tilbakemelding fra elever som har sagt at religionsundervisningen har bidratt til å rydde opp i deres egne fordommer. Han har erfaring med at elevene, gjennom dialog, kan få anledning til å tenke og reflektere over utsagn og holdninger, og på denne måten komme fram til at det de trodde var ganske enkelt og greit, i virkeligheten kanskje er mer sammensatt.

For Nils assosieres dialog med det å ”lære på en annen måte”, en måte han betegner som både mer morsom og mer aktiv. Han referer også til ordet samtale, og i en slik samtale mener Nils det er essensielt at elevene føler at de kan bidra med viktige ting. De får mulighet til å være aktive og Nils synes også det gir læreren en bedre mulighet til å se hvor elevene står i forhold til etiske og filosofiske temaer. Dermed får læreren også innsikt i hva som er elevenes behov, mener han. Hensikten med dialog er for Nils at elevene får mulighet til å bryte ned en del fordommer, og finne ut at verden ikke er så firkantet som først antatt. Altså at dialog kan bidra til å nyansere allerede eksisterende oppfatninger hos elevene. I forhold til religionsfaget tenker Nils at dialog kan bidra til både kunnskap og nærhet. Det er de to elementene han betrakter som de viktigste formålene med religion og etikk i skolen. Kunnskapstilegnelse er selvfølgelig viktig, mener han, men det aller viktigste tror han er det å bli kjent med

seg selv. Han viser til at religion og etikk kan være en døråpner til det han betegner som "fase to" i livet. "Fase to" dreier seg om det å være voksne, tenkende mennesker, og Nils synes det er viktig at elevene forbereder seg på å komme ut i den store verden og i større grad bli selvgående. Han mener dessuten at læreren, gjennom dialog, gis anledning til å komme mye nærmere elevenes hverdag. Om dialog sier han:

"Det får faget litt mer ned på jorden (...). På den ene siden er det jo relativt teoretiske ting, da. På den andre siden er det jo deres beinharde hverdag."

Nils sier videre at han synes det er både viktig og svært spennende å få nærhet til det som opptar og interesserer elevene, og han bruker dialog som et verktøy for å oppnå det.

Kristine anser dialog som en døråpner for å kunne bidra til økt toleranse hos elevene, men for å få til en slik dialog, og for at elevene skal ha toleranse for hverandre, mener hun at det kunnskapsmessige er fundamentalt. I religionsdialog må elevene vite litt om alle religioner, samtidig som de må vite noe om den troen de selv har, for å forstå hverandre. Videre sier hun at kunnskap er viktig for å skape toleranse, "før man kan komme til den dialogen, så er man nødt til å ha en kunnskapsmessig plattform".

Dermed legger hun kunnskap til grunn for dialog. Dette kan betraktes i sammenligning med Ingrid. For henne er kunnskapsperspektivet det desidert viktigste i religionsfaget. Hun legger vekt på å skape nysgjerrighet, slik at elevene får et ønske om å lære mer om religionene. Hun retter fokus mot kunnskapsdimensjonen, fordi hun mener at kunnskap er kilden til toleranse, og hun mener at det er spesielt viktig at elevene har kunnskaper om andre religioner i klasser hvor flere religioner lever side om side. I tillegg opplever hun at elever blir mer interessert i sin egen religion etter å ha lært om den. Dette tror hun kan skyldes at religionen er nedarvet, og at man kanskje ikke stiller så mange spørsmål rundt nedarvede verdier, som for eksempel religion, før man kommer i litt mer voksen alder. Spesielt noen av muslimene har blitt mer interessert i sin egen religion etter at religionsundervisningen har tatt det opp, sier hun.

Nils har også erfaring med at elever blir mer interessert i sin egen religion etter å ha lært om den i religionstimene. Han sier at han ofte synes elevene er overraskende uvitende om sin egen religion, og at læreren har mye mer kunnskaper om religionene enn det de som slutter seg til religionen ofte har. Ingrid og Nils har til dels samme erfaring når det dreier seg om elevenes kunnskaper om egen religion, også Ingrid synes at elevene kan relativt lite om religionen de slutter seg til. Videre mener Ingrid at kanskje den aller beste måten å lære om en religion eller et livssyn, handler om å lytte til en tilhører som forteller om sin egen tro. Ingrid understreker at dialogens hensikt, etter hennes mening, først og fremst er å lære om andre. Det å ta til seg kunnskap om andre religioner og livssyn. Hun mener derfor at det å lytte er viktige egenskaper i det man går inn i en dialog. Ved å lytte kan man lære om andre religioner, på denne måten kan man speile seg i den man snakker med og finne likheter og forskjeller. Ingrid mener at det er viktig å innse at det er veldig mye i religionene som er likt, og at elevene ofte blir overrasket når de innser dette. Hun er kritisk til at noen mener at det viktigste i en dialog er å komme med argumenter. Det viktigste formålet med religionsfaget, er etter Ingrids mening å få kunnskap om samfunnet, deretter mener hun det er viktig å bli mer tolerant og se at vi mennesker, til tross for ulike religioner, er ganske like. Hun hevder videre at dette understreker at vi først og fremst er mennesker, uavhengig av religion.

Ut i fra dette ser vi at informantene har et noe ulikt fokus i sin beskrivelse av hensikten med dialog. Kristine og Nils mener begge at dialog har til hensikt å bidra til både økt refleksjon og toleranse. De to lærerne fokuserer på at dialogens deltakere stimuleres til å vende seg innover og reflektere over egne holdninger og synspunkter, samtidig som de vender seg utover og får mulighet til å skape et bredere toleranseperspektiv. Ingrid har på sin side et sterkt fokus på kunnskapsperspektivet i religion og etikk i skolen. For henne er kunnskap hovedkilden til toleranse, og det er denne egenskapen hun ønsker å oppøve gjennom dialog. Samtidig jobber hun med å gjøre religionene spennende for elevene, slik at de i størst mulig grad skal bli nysgjerrige på de ulike religionene. I motsetning til Ingrid, mener Bjørn at hovedhensikten med dialog er å reflektere over egne holdninger. Gjennom dialog

mener han at elevene stimuleres til å ta egne standpunkt, samtidig som de er nødt til å forholde seg til andres meninger – det er på denne måten han ønsker å oppøve toleranse. Med dette ser vi at selv om informantene tegner et noe ulikt bilde av det de mener er hensikten med dialog, er de enige om at dialog ideelt sett fremmer toleranse.

4.3 Lærerens definisjon av dialogbegrepet

Kristine definerer dialog i undervisningen som en samtale hvor læreren ikke står med noe ”fasitsvar”, men er en likeverdig part. Hun mener at dette er en svært viktig bit i undervisningen, likevel fremhever hun at det er vanskelig å få til på grunn av lærerens rolle, som alltid vil være preget av den posisjonen han faktisk er i. Dette vil jeg komme tilbake til under avsnittet om *lærerens rolle*, men Kristine mener uansett at det er viktig for dialogen at læreren unngår å stille seg i en posisjon som utgjør det hun betegner som ”et hakk over”. Både Bjørn og Nils deler i stor grad Kristines oppfatning av dialog. Nils definerer dialog som en samtale, hvor både læreren og elevene er lyttende, mens Bjørn betegner dialog som en samtale mellom parter som har respekt for hverandre. Denne respekten tror han er helt grunnleggende i dialogen. Han forteller at han har en del erfaring med religionsdialog utenom religionsundervisningen, og han understreker, på lik linje med Kristine, at der er det *helt* avgjørende at man ikke plasserer seg på et nivå over, i forhold til den man snakker med. Videre hevder også han at det er utfordringer ved at det er en dobbelthet der, ”som lærer er du jo i en annen posisjon enn elevene, men når det gjelder synspunkter, livssyn og tro, så må man ha respekt for den man snakker med, uavhengig av hvilken rolle man har”. På denne måten tenker Bjørn at forskjellene mellom lærer og elev jevnes ut.

Ingrid forteller at hun trekker parallell mellom ordet dialog og det å lytte, videre understreker hun at hun er veldig lei av ordet dialog. Hun ønsker ikke å bruke det ordet, men foretrekker heller begrep som nysgjerrig. For henne er dialog ensbetydende med det å lytte og være nysgjerrig. Hun assosierer dialog med det å ta

til seg kunnskap, for eksempel ved å lytte til en annen person som forteller om sin egen religion. For henne er det viktigere å lære om andre enn om seg selv.

Med dette ser vi at Ingrid ønsker å distansere seg fra begrepet dialog. Hun sier hun er lei av ordet, og at det for henne bærer forventning om en slags argumentasjon, noe hun ønsker å ta avstand fra. Hun vil ikke gi noen definisjon av begrepet dialog, men sier at hun assosierer det med ord som lytting og nysgjerrighet. De tre andre informantene er imidlertid mer samstemte i definisjonen. Både Nils, Kristine og Bjørn betegner dialog som en samtale, og de mener videre at partene i en slik samtale må være likeverdige. Nils understreker også at læreren må være lyttende, mens Kristine legger vekt på at det i en slik samtale ikke finnes noen fasitsvar.

4.4 God dialog

Til tross for at de ulike informantene har en noe ulik generell oppfatning av dialog, så er Kristine, Ingrid og Bjørn enige om at de har opplevd spesielt gode dialoger utenfor klasserommet, særlig på ekskursjoner. På dette området er det Nils som skiller seg sterkest ut, han fremhever klasseromssituasjoner som de mest vellykkede opplevelsene han har hatt med dialog i undervisningen.

Ingrid mener at ekskursjoner kan legge særlig godt grunnlag for dialog. For henne har det aller mest vellykkede i religionsundervisningen vært en ekskursjon til en synagoge. Siden hun har mange muslimer i klassen, forteller hun at hun var litt spent på hvordan de ville oppleve dette besøket, spesielt fordi alle besøkende i synagogen måtte bære kippa. Det er viktig for Ingrid at alle elevene bruker kippa i synagogen, at elevene på denne måten viser respekt for jødene. Dette besøket ble imidlertid vellykket, blant annet fordi representanten fra synagogen var åpen. Elevene får anledning til å stille spørsmål, og på denne måten opplever Ingrid størst mulig åpenhet når elevene er på ekskursjon. Samtidig opplever hun også at elevene blir litt ”fenget av religionen” når de får et så nært forhold til den som det de gjør gjennom en ekskursjon.

Kristine er enig med Ingrid i at ekskursjoner kan legge godt grunnlag for dialog, hun forteller at hun har opplevd at elevene åpner seg i mye større grad på ekskursjoner, enn det man ofte får til i klasserommet. Hun har opplevd at klassen har vært på ekskursjon og at representanten for trossamfunnet klarer å skape svært gode dialoger i klassen ved å gi av seg selv og fortelle om sin religiøse overbevisning. Om slike opplevelser forteller hun:

”Fordi at det står mennesker der, som forteller dem om sin overbevisning, så tenker jeg at da har de lyst til å gi litt selv, tilbake”,

Det er i slike situasjoner hun har sett den aller største åpenheten hos elevene. Bjørn beskriver også at han har hatt svært gode opplevelser med slike besøk. Han har imidlertid også opplevd at besøk i ulike religiøse samfunn, ikke har vært så vellykket. Han forteller at blant annet kommunikasjonsproblemer har ført til at det som var ment som utgangspunkt for dialog, ikke egentlig blir noen dialog. Også fordi han har opplevd at representanten fra det religiøse samfunnet missliker spørsmålene elevene kommer med, og dermed omdefinerer eller unngår å svare på dem. På grunnlag av dette har Bjørn nå funnet et sted han tar elevene med på hvert år, fordi han vet at der blir han og elevene møtt med åpenhet, samtidig som ”takhøyden er stor” og ”kommunikasjonen fungerer”.

Til tross for at Bjørn fremhever ekskursjoner som spesielt gunstig i forhold til dialog, påpeker han at den mest vellykkede opplevelsen han har hatt med dialog, var i klasserommet. Dette var i en time hvor han hadde med seg en assistent som skulle prøve seg litt som lærer. Rettsoppgjøret etter andre verdenskrig ble berørt som tema, og samtalen tok for seg utfordringer ved at mennesker ble dømt for forbrytelse mot menneskeretten, selv om de hadde forholdt seg til tysk lov, og i denne dialogen beskriver Bjørn at hans synspunkter virkelig ble utfordret ved at medlærer og elevene så på temaet med helt andre øyne enn han selv.

”Jeg prøvde å klamre meg til det synspunktet jeg hadde – at kanskje vi har noen normer i oss, vi mennesker. Men assistenten min og elevene mente at, nei, det har vi nok ikke, (...) men jeg synes det ble en veldig fornuftig dialog, den vi hadde, og det ble en dialog som jeg tror betydde noe. At vi følte at nå er vi inne på noe som virkelig knaker.”

Bjørn hevder at dette muligens gav enda mer mening for han enn for elevene, fordi han møtte denne utfordringen fra de andre deltakerne i dialogen, som han ble tvunget til å ta på alvor. For Bjørn dreier de mest interessante dialogene seg om nettopp eksistensielle spørsmål, slike som ikke er helt tilfeldige for oss.

På lik linje med Bjørn er Nils opptatt av spørsmål som er av eksistensiell art. Han er spesielt opptatt av spørsmål som er viktige for elevene, og han viser til en spesiell skoletime han husker som verdifull i forhold til dialog. Det var i en samtale om målsetting og hva elevene så på som viktige verdier, at en av elevene kom opp med at hans mål var å bli rikest mulig. Nils forteller at dette utsagnet førte til en engasjerende verdidialog som hele klassen ble revet med i. Dialogen munnet ut i at klassen satt en del verdier opp mot hverandre, verdiene representerte et svært bredt spekter, ”alt fra Porsche på den ene siden til god helse på den andre, kom opp”. Dette utgjorde en svært god time, sier Nils. Videre forteller han at det egentlig var ganske tilfeldig fordi det var et resultat av at den ene eleven gikk ut ”såpass hardt”, og dermed la grunnlag for en god dialog.

Som sagt fremhever Ingrid, Bjørn og Kristine ekskursjoner som en kilde til dialog i religionsfaget. Kristine opplever at ekskursjoner, som for eksempel besøk i ulike kirkesamfunn, har åpnet opp for en friere dialog. Hun tror dette kan skyldes at elevene i en slik kontekst opplever en toleranse som er viktig for å tørre å gå inn i dialoger som er både friere og mer åpne. Bjørn forteller at han har hatt positiv erfaring med ekskursjon til et religiøst samfunn de siste årene. Han mener at slike religionsmøter blir viktigere og viktigere, spesielt i møte med islam. Han sier at elevene veldig ofte har et medietegnet bilde av islam, og at ekskursjoner har bidratt til at elevene får et mer nyansert bilde av religionene og at de forstår at for eksempel islam er en svært sammensatt religion. Allikevel understreker Bjørn at om et slikt møte er vellykket,

avhenger av hvor åpen representanten fra trossamfunnet er, og at det er viktig at representanten svarer på elevenes spørsmål, ellers blir det ingen ”virkelig” dialog.

4.4.1 Temaer egnet for dialog

Som nevnt tidligere er religion og etikk både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag, og i følge Kristine, Nils og Bjørn er det i forhold til sistnevnte perspektiv at dialog er spesielt egnet som verktøy. De mener at dialog er et viktig verktøy først og fremst i forhold til etikkdelen i faget. Ingrid er den som i sterkeste grad skiller seg fra de andre, ved at hun mener at kunnskap om religionene i største grad kan legge grunn for de mest innholdsrike dialoger. Noen av de mest fruktbare dialogene har hun opplevd i sammenlikning mellom religionene. Hun synes det er svært viktig å se forskjeller og likheter mellom religionene, og for henne er kunnskapsaspektet det desidert viktigste i religion- og etikkfaget.

Ingrid og Nils sine betraktninger om hvilke temaer som egner seg best for dialog i undervisningen, står i sterk kontrast til hverandre, for mens Ingrid har gode erfaringer med dialog rettet mot de ulike religionene som tema, mener Nils at de ulike religionene er aller minst egnet for dialog. Han sier at når det gjelder dette temaet, så er mulighetene begrensede. ”Her stopper det veldig ofte med faktakunnskaper”, sier han. Han synes det er mye vanskeligere å legge opp til dialog i forhold til for eksempel jødedom som tema, enn når det angår etiske spørsmål. Allikevel hender det at han benytter dialog som et verktøy når han ønsker å trekke paralleller mellom de ulike religionene. Nils uttrykker imidlertid at etikkdelen helt klart er en god arena for dialog og han forteller at dialog ofte kan være en grei innfallsvinkel til moralske temaer, for eksempel i forhold til spørsmål som om det er galt å drepe. Han sier at slike temaer bringer elevene inn på diskusjoner som ”går til begge ender av livsskalaen”, altså fra abort til eutanasi. På denne måten belyses spennvidden, og man får mulighet til å føre en dialog om hvorvidt drap er galt under alle forutsetninger. Nils synes også dialog er et hensiktsmessig verktøy for å definere ulike begreper, og han sier at det er spennende å bruke dialog for å definere grensene mellom begreper

som for eksempel etikk og moral. Han sier at elevene ofte lar seg fenge av de litt ytterliggående, vanskelige temaene, gjerne som har eller kan ha rot i virkeligheten, og han har også god erfaring med å knytte dialog opp mot temaer som opptar elevenes hverdag, som for eksempel russetid. På denne måten skaper han engasjement i klassesamtalene.

Kristine fremhever også etikktimene som en god arena for dialog, og hun tilbakefører de mest fruktbare dialogene hun har opplevd, til timer hvor klassen har hatt etikk. Her opplever hun at elevene viser toleranse overfor ulike syn, og det faktum at læreren ikke sitter med noen form for fasitsvar, gjør elevene enda tryggere, mener hun. Dette tvinger dem til å gjøre seg opp en mening i enda større grad. Hun forteller at temaer som selvbestemt abort og dødsstraff har åpnet for dialoger hvor elevene tør å være veldig åpne. Kristine tror at elevene ikke har like høy terskel for å uttrykke sine verdimeslige holdninger som de har for å uttrykke religiøse oppfatninger. Hun sier at hun opplever at elevene tør å være veldig åpne i samtaler om etiske temaer, og hun tror det kan skyldes at elevene selv ikke føler at de i like stor grad ytrer personlige holdninger i samtaler om etiske spørsmål som i for eksempel spørsmål om religiøst eller livssynsmessig ståsted:

”Innenfor etikkundervisningen (...) opplever jeg at elevene tør å være veldig åpne. Og da er de jo egentlig, sånn egentlig uten at de vet om det selv, så er de jo åpne i forhold til egen tro, eller i hvert fall i forhold til egne verdier, men det blir litt sånn indirekte, (...) for de sier liksom ikke direkte ”jeg tror på Jesus”, eller ”jeg er muslim”, men det ligger liksom(...) i bunnen.”

Bjørn sier at de mest interessante dialogene for han dreier seg om eksistensielle spørsmål, slike temaer som ikke er helt tilfeldige for oss. På lik linje med Kristine og Nils, mener han at dialog er best egnet i arbeidet med etikk, men han nevner også at han har god erfaring med dialog når klassen har arbeidet med religionens plass i samfunnet. Dette temaet blir gjerne sett i sammenheng med lokale forhold, og Bjørn sier at dialog er et verktøy som kan få elevene til å innse at religionen kanskje har en litt større plass, eller spiller en litt større rolle, enn det man har tenkt over på forhånd. På samme måte tenker han at dialog kan være et viktig verktøy i arbeid med hvilken

rolle religion spiller i elevenes egne liv, samtidig som han vil stimulere til at elevene øker forståelsen for andres måter å leve på. Bjørn understreker at det i landskap hvor mennesker fra ulike kulturer og med ulik bakgrunn lever side om side, lever det også mange missforståelser. Bjørn mener at kunnskap om ulike menneskers levesett kan bidra til større forståelse. Dermed mener han at dialog om for eksempel ulike levesett eller påkledning kan være med på å ”avmystifisere”. Han mener derfor at slike temaer er spesielt godt egnet for dialog i undervisningen. Ellers er Bjørn opptatt av å sette av tid til temaer innenfor etikken som interesserer elevene, og han sier at han synes det er spesielt viktig å sette av tid til samtaler og diskusjoner som føles betydningsfulle for dem. Med dette mener Bjørn at temaer som egner seg godt i forhold til dialog, ofte ikke er gitt på forhånd. Snarere tvert i mot, mener han at de gode dialogene ofte kommer når de kommer, og da må man bare ta seg tid og snu om på det øvrige opplegget for timen. ”Såne gode samtaler, de kan en ikke gjøre unna på tredve sekunder”, sier Bjørn.

Ingrid mener som sagt at dialog er mest egnet som verktøy i forholdet mellom religionene, spesielt i forhold til ”islam-debatten”. Ingrid viser til at det er veldig mye som er problematisk i forhold til islam i Norge, og at dialog kan være med på bryte med en del fordommer hos elevene. Dette er spesielt viktig i forhold til islam, fordi dette er en religion som preger samfunnet vårt i større grad enn andre religioner. Hun bruker ofte dialog når klassen skal diskutere eller sammenligne de forskjellige religionene. Ingrid beskriver at hun ikke ønsker å fokusere på elevenes meninger, men at de heller ser på de store linjene. Hun synes det er svært viktig å se på forskjeller og likheter mellom de ulike religionene. I forhold til etikk trekker Ingrid fram diskusjoner rundt Palestina-spørsmål som vellykkede. Hun er imidlertid opptatt av ”siviliserte” samtaler, og at det ikke skal oppstå negativ stemning i klasserommet. Som nevnt tidligere assosierer hun dialog med det å lytte eller å ta til seg kunnskap gjennom å lytte, og på grunnlag av det mener hun at dialog som verktøy er mest egnet i forhold til religion som tema. Ingrid forteller at det kan være svært hensiktsmessig å lytte til for eksempel en muslim som forteller om sin religion. En trenger ikke å si så mye selv, mener hun, men ved at man lytter til andre som forteller om sin religion,

kan elevene gjennom dialog tilegne seg kunnskaper. På denne måten kan elevene lære om religioner som de kanskje ikke visste så mye om på forhånd, og Ingrid forteller at elevene ofte blir overrasket over de mange likhetstrekkene i de ulike religionene.

Ut fra dette ser vi at informantenes meninger om hvilke temaer i religion og etikkfaget som egner seg best i forhold til dialog, er todelt. På den ene siden hevder Ingrid at dialog egner seg spesielt godt i forhold til de ulike religionene som tema, på den andre siden hevder de tre øvrige lærerne at etikkdelen er den mest fruktbare arenaen med tanke på dialog. På grunnlag av dette kan man si at Ingrid foretrekker dialog i forhold til fagets kunnskapsdimensjon, mens Nils, Bjørn og Kristine begunstiger dialog i forhold til holdningsdimensjonen i religion og etikk.

4.4.2 Arbeidsform egnet for dialog

Informantene ble spurt om hvilken arbeidsform de foretrekker når de skal legge opp til dialog i religion og etikk i skolen, og de ulike lærerne hadde noe ulike betraktninger av hvordan de mener det er mest hensiktsmessig å arbeide med dialog. Kristine forteller at hun gjerne bruker ulike case-oppgaver som utgangspunkt for dialog når klassen har etikk. For å legge opp til dialog i undervisningen, mener hun det er viktig at læreren kommer med for eksempel historier, artikler eller case-oppgaver, som kan være utgangspunkt for en samtale om etiske, religiøse eller verdimessige spørsmål. ”Man må ta utgangspunkt i noe, man kan ikke bare starte en dialog sånn: nå skal vi snakke om det, liksom”. Det er viktig at en eller annen problemstilling ligger til grunn for arbeidet med dialog, tenker Kristine. Dette bør etter hennes mening være noe som er håndterlig og praktisk for elevene. Hun forteller at hun ofte benytter en samtaleform hun omtaler som ”Café-diskusjon”.

Nils synes også det er viktig å ta utgangspunkt i for eksempel en historie, for å skape dialog i klasserommet. Han bruker ofte slike metoder for å skape dialog, og han sier at elevene spesielt lar seg engasjere av litt ”ytterliggående” historier eller hendelser, gjerne med rot virkeligheten. Han synes at klasseromsdiskusjoner er en velegnet form i arbeidet med dialog. Nils viser til en samtale av dypere art, med trygge elever som

tør å være litt personlige. Han mener at de gode dialogene ofte kommer av seg selv, som et resultat av at elevene ”tenner” litt på hverandres utsagn. Nils knytter begrepet dialog opp mot en fellesdiskusjon i klassen, og han mener at det i denne sammenhengen ligger utrolig mye god undervisning i det å stille de riktige spørsmålene til elevene. På grunnlag av det, sier han at en personlig klasseromssamtale med en spørrende lærer, er en ideell arbeidsform i forhold til dialog i religion- og etikkfaget.

Ingrid opplever også at diskusjon er velegnet i forhold til dialog, og det er en arbeidsform hun ofte benytter. For å skape engasjement og for å dra i gang en slik samtale, slutter Ingrid seg til Nils’ synspunkt om at det er viktig å ta utgangspunkt i en historie. For Ingrid kan dette dreie seg om aktuelle avisartikler, og hun har også hatt positive opplevelser med diskusjoner som tar utgangspunkt i TV-innslag som hun har vist for klassen. Hun har også opplevd fruktbare diskusjoner som resultat av at ulike religiøse representanter har vært på besøk i klassen, i denne sammenhengen forteller hun at det har hendt at samtalen har blitt ganske tilspisset. Dette opplever hun imidlertid ikke som negativt, for hun mener at elevene skal få lov til å mene og ytre at ting er litt rare og annerledes i forhold til hva de selv er vant til. Hun mener at dialog som verktøy kan være aller mest relevant i forhold til fellesdiskusjoner i klassen.

Bjørn er enig med de andre informantene i at klasseromssamtalen er en arbeidsmetode som passer godt for å skape dialog, men i motsetning til Nils, Ingrid og Kristine, ser han det ikke som en nødvendighet å ta utgangspunkt i en bestemt historie, case eller en aktuell sak. For ham er ikke hovedformålet med dialogen det som blir sagt høyt i klasserommet, men det som skjer inni elevene. Bjørn synes at noe av det viktigste med religionsfaget er å reflektere over egne synspunkter, og han legger stor vekt på at klasseromssamtaler kan stimulere elevene til å tenke gjennom egne standpunkter. Han sier at slike samtaler ofte begynner med det han omtaler som ”veldig lettvinne synspunkter”, men at det gjennom samtalen oppstår refleksjon som gjør at man kommer fram til at samtaletemaet kanskje er en god del mer komplisert. På denne måten mener Bjørn at dialog kan være med på å utfordre, eller til og med endre,

elevenes egne oppfatninger. Han synes det er viktig å stimulere elevene til å tenke gjennom ting selv. Målet med denne undervisningsformen er å øke toleranseperspektivet og få elevene til å få større forståelse for hvorfor andre tror og mener som de gjør.

Informantene er med dette enige om at klasseromsdiskusjon er den best egnede arbeidsformen i befatning med dialog, men de har et noe ulikt perspektiv på hvordan den ideelle klasseromsdiskusjonen bør være. Kristine begunstiger diskusjoner i mindre grupper, mens de andre lærerne ser for seg en plenumssamtale hvor både læreren og elevene skal kunne delta. Videre hevder Kristine, Nils og Ingrid at det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i for eksempel en problemstilling, case eller en aktuell sak for å skape en god dialog, mens Bjørn mener at dette ikke er nødvendig da formålet med dialog er det som skjer i hodet til elevene i det dialogen utvikler seg fra å være det han omtaler som en ”samtale med veldig enkle synspunkter”, til å bli dypere og mer reflektert.

4.5 Lærerrollen

For Nils er lærerens viktigste rolle i dialogen å skape et trygt klasserom. Han sier at det å gjøre klassen trygg på diskusjoner hvor elevene tør å utlevere seg litt, er noe av hovedjobben for en religionslærer. Dette mener han kan skje gjennom trygge samtaler i klassen. Da er det viktig at elevene er sikre på hverandre, slik at ikke noe av det som blir sagt er ”latterlig eller oppleves som komisk”. Samtidig mener han at det å være lyttende er viktig for en religionslærer, spesielt i forhold til temaer som dialog. For han er det viktig å ha evne til å gripe an når en god dialog skapes i klasseromsdiskursen. Han tenker at grunnlaget for god dialog ofte legges i den generelle aktiviteten i undervisningen, og at man må ha evne til å stoppe opp og legge opplegget for timen til side, til fordel for en god dialog.

For å legge opp til god dialog i undervisningen, prøver Nils å lage spennende situasjoner, gjerne med utgangspunkt i historier. Han mener han har en viktig rolle i

det å finne fram til de interessante historiene for å skape engasjerende undervisningssituasjoner.

Kristine mener at lærerens rolle i dialogen, er å være en likeverdig part, samtidig synes hun det er viktig at læreren regulerer klasseromssamtalen, at man har litt kontroll over det hele, uten å virke styrende i forhold til samtalen. Å ha kontroll uten å være styrende betrakter hun som gunstige læreregenskaper i forhold til dialog, hun mener det er svært viktig at elevene ikke føler seg presset eller konfrontert, men at de opplever at alle partene i dialogen er likeverdige. Til tross for dette ser hun lærerens makt i form av sin rolle, som en utfordring, spesielt fordi dialogen i religion- og etikkfaget ofte berører temaer som handler om selve livet. ”Har man en samtale med et menneske som har levd lenger, så vil jo denne personen ha mye mer å (...) kunne kanskje bidra med,” sier hun.

Bjørn hevder på samme måte at enhver dialog i skolen vil være preget av respekt for læreren i kraft av hans rolle:

”Hvis det skal bli dialog så må det jo bli en samtale mellom parter som har respekt for hverandre. Det tror jeg er helt grunnleggende i dialogen.(...) Det er helt avgjørende at man ikke plasserer seg på et nivå over i forhold til den man snakker med, selv om det vel alltid vil være med en respekt for læreren, i kraft av både yrke, alder og farge på skjegget, antakelig. (...) Men når det gjelder det man snakker om, om synspunkter, livssyn og tro, så må man ha respekt for den man snakker med, uavhengig av hvilken rolle man har.”

Bjørn opplever at samtalene i klasserommet kan bli veldig åpne og direkte, og han mener at han har god erfaring med dialog i religionsundervisningen. Kristine tror heller ikke at lærerrollen er et hinder for dialog i undervisningen, men at det er viktig at læreren, selv om han besitter flere kunnskaper enn elevene, ikke trenger å gjøre sin kunnskap til noe fasitsvar. Det er nettopp dette hun ser på som noe av det mest spennende ved religionsfaget, at det er veldig lite fasitsvar.

Kristine mener at det er fullt mulig å fri seg fra det hierarkiet som faktisk finnes mellom elev og lærer, hun mener også selv å ha opplevd det noen ganger, spesielt har

hun opplevd dette når elevene tar et perspektiv hvor de klarer å reflektere godt og blir selvstendige på den måten. Utfordringen, mener Kristine, er at det er ulike modningsnivåer på elevene, også i tredjeklasse på videregående, og på grunnlag av det får man kanskje ikke alle elevene med seg i dialogen.

At hierarkiet i klassen oppløses, opplever lærerne spesielt når de erkjenner at elevenes holdninger gjør noe med deres egne. Kristine har opplevd å møte seg selv litt i døra når elevenes bidrag får henne til å revurdere egne holdninger. ”Da tenker jeg at, oi, sånn har ikke jeg tenkt på det, men det var jo en veldig all right måte å tenke på det på,” sier hun. Kristine opplever slike episoder svært lærerike og hun sier at dette gjør henne svært ydmyk som lærer. Derfor mener hun det er viktig å ikke kjøre for hardt på det hun betegner som ”den autoritære” lærer hele tiden, spesielt ikke i forhold til temaet dialog.

Ingrid legger til rette for dialog i religionstimene, ved blant annet å bruke mye diskusjon. Diskusjonene kan gjerne omhandle det hun omtaler som de litt vanskelige temaene. I forhold til lærerens rolle, ser hun for seg at hun må være den personen som starter en dialogisk prosess, spesielt ved å vise interesse for andres religion. Hun ser seg selv som en aktiv part i denne dialogen, fordi hun tenker at det er viktig å vise elevene at hun er svært interessert i religion. På denne måten ønsker hun å vekke elevenes nysgjerrighet og deres engasjement. Hun liker også å skape engasjement gjennom diskusjoner. Det er denne arbeidsformen hun anser som den mest relevante i forhold til dialog. Lærerens rolle vil da være å styre diskusjonen og sørge for at alle som deltar føler at de blir hørt. Først da blir det en dialog, mener hun. Selv om Ingrid ser seg selv som en aktiv part i en klasseromsdiskusjon, forteller hun aldri hva hun mener om ting. Hun forteller at hun heller aldri kommer med bastante meninger eller forteller elevene for eksempel hvilket politisk parti hun stemmer på. Dette begrunner hun i at det reflekterer det hun tradisjonelt tror på.

Som nevnt tidligere synes Ingrid det er viktig å ta utgangspunkt i noe konkret i arbeidet med diskusjoner, for eksempel et klasseromsbesøk, en aktuell avisartikkel eller et TV-klipp. I slike sammenhenger er det også lærerens rolle å finne fram til godt

materiale som kan legge grunnlag for gode diskusjoner og dermed god dialog. Ingrid mener at det er opp til læreren å legge seg på linje med elevene og være en likeverdig part i dialogen. Allikevel ser hun det, på lik linje med Kristine, som en nødvendighet å ta en styrende rolle i dialogen, spesielt fordi hun har opplevd at klasseromssamtaler ofte kan bli styrt av tre – fire elever. I slike situasjoner prater disse elevene hele tiden, mens veldig mange andre elever blir veldig stille.

Kristine har også opplevd at enkelte elever tar kontroll over fellesdiskusjoner i klassen. For å unngå dette pleier hun å organisere slik at elevene først snakker i mindre grupper, for deretter å styre en plenumssamtale, på denne måten tvinger hun alle elevene til å gjøre seg opp en mening, eller til å delta aktivt i dialogen. I en slik situasjon vil hun selv være en aktiv part i dialogen, uten å virke konfronterende:

”Da kan læreren sette seg ned og være litt med på det, for å ufarliggjøre det litt. Da tror jeg det kan bli en bedre dialog etterpå, for da kanskje flere tør å si... å være med i dialogen. For det er jo kanskje der utfordringen ligger.”

Kristine mener at måten læreren legger opp til dialogen, vil være avgjørende for hva som kommer ut av den, samtidig synes hun det er vanskelig å invitere elevene inn i denne dialogen.

”Det er det som er kjempevanskelig, det er jo akkurat det som er problemet. Og det er der jeg tenker at (...) hvis det er en elev som ikke har sagt så veldig mye før, som kommer med noe, så er det viktig å få den eleven til å føle at det den sier er viktig, (...) ikke nødvendigvis riktig, men viktig.”

Å støtte opp, det er etter Kristines mening lærerens oppgave, samtidig understreker hun viktigheten av at læreren virkelig lytter til det elevene sier. Man skal være veileder, man skal motivere elevene til å si noe mer og forsøke å få alle elevene inn i samtalen, mener Kristine. Hun tenker at dette kan oppnås ved at læreren stiller de riktige spørsmålene underveis. Hun tror at hvis elevene lærer å sette ord på det de mener, så blir det mye sterkere fordi når vi mennesker hører at vi sier noe så får vi mulighet til å reflektere over det selv. ”Når jeg hører at jeg sier noe, så må jeg liksom ta det litt innover meg,” sier Kristine.

På grunnlag av dette ser vi at Kristine i stor grad ser seg selv som er aktiv part i en klasseromsdialog. Hun er imidlertid usikker på om hun mener at det ideelt sett er riktig. Aller helst forteller hun at læreren bør være en mentor som stiller seg selv utenfor klasseromsdialogen, eller at læreren prøver å være en aktiv part samtidig som hun skjærer seg selv. Bjørn sier at mens han i andre sammenhenger bidrar med kunnskap, lærestoff og undervisning, er det mest viktig med likeverdighet i situasjoner der man snakker om for eksempel etiske spørsmål. Kristine beskriver at hun i situasjoner hvor læreren går aktivt inn i dialogen, føler at hun og elevene er ganske nære. Når elevene spør henne om hva hun mener, anser hun det som et ganske godt tegn, ”da tenker jeg at vi er ganske nære, for når de tør å spørre om det, da har vi jo en ganske åpen dialog,” hevder Kristine.

Til tross for dette ser Kristine det som lærerens oppgave å prøve å være lite personlig, i alle fall skal hun ikke være privat, men dette synes hun er en veldig vanskelig ballansegang. Dette mener hun kan forankres i religionsfagets karakter, som i stor grad dreier seg om identitet og verdier, og hvis elevene spør om hennes religiøse tilknytning, så svarer hun aldri på det før på slutten av skoleåret.

Bjørn forsøker å forholde seg objektiv til dialogen i klasserommet, ved at han for eksempel stiller elevene kritiske spørsmål. Han mener det er viktig å stille kritiske spørsmål i stedet for bare å dosere, og sier at læreren kan legge til rette for dialog i undervisningen ved å vise elevene respekt, samtidig som han fokuserer på det å sette av tid til de gode samtalene. For ham er Sokrates forbilledlig, Bjørn synes han var veldig klok, og han mener det er fruktbart å følge hans eksempel med å være det han betegner som ”en slags fødselshjelper for egne tanker”. Det å være med å stimulere folk til å tenke gjennom ting selv, er fruktbart i forhold til dialog, mener han, og for han er det opp til læreren å ta denne rollen. Da mener han at man kan oppleve at elevenes synspunkter kan bli svært reflekterte, at dialogen kan være med på å endre elevenes oppfatninger. Samtidig beskriver Bjørn at han lider av det han kaller for ”lærersjuken”, som går på at han liker å prate. Han sier at han blir fryktelig engasjert i samtaler, og at han må ta seg selv i nakken for ikke å dominere. Han prøver allikevel

å være bevisst på å la dialogen gå sin gang med elevene, mens han selv trekker seg tilbake. Noen ganger bringer han også fram synspunkter, for å skape litt større forståelse for dem,

”Det er jo ofte at elever har litt sånn fordømmende holdning overfor grupper som de synes er litt rare (...) der er de vant til at jeg går langt i å forsvare de gruppene som det da går ut over. Det gjelder spesielt Jehovas Vitner.”

Nils beskriver at han ser læreren som en aktiv part i klasseromsdialogen, og at han nok lar sine meninger og synspunkter skinne igjennom, men han opptatt av at det skal være på en veldig forsiktig måte. Allikevel understreker han at elevene er overraskende lite interessert i han som person. Det tror han kan skyldes at elevene har en oppfatning av at religionslæreren ofte er ”ferdig definert”.

I motsetning til Bjørn og Nils er Ingrid svært opptatt av å holde seg objektiv i enhver dialog i klassen. Hun sier at hun aldri forteller elevene hva hun mener om ting, og at hun aldri kommer med bastante meninger. Dette skyldes ikke at hun tror at det ville lagt føringer for elevene, men at det kan begrunnes i hva hun generelt tror på, ”jeg forteller aldri elevene hva slags parti jeg stemmer, for eksempel”, sier hun. Ingrid tror også at forholdet mellom elev og lærer uansett vil være farget av de ulike rollene, men at hun, ved å lytte til elevene, kan lære mye av dem.

I motsetning til dette mener Nils at det er legitimt at læreren uttrykker sine meninger. Han føler at han på den måten legger til rette for dialog, ved at det bidrar til trygghet i klassen og at elevene videre føler at de også kan gi litt mer av seg selv. På lik linje med Kristine, mener han at det er viktig at det er litt takhøyde, derfor prøver han gjerne å vise elevene at han er litt mer rampete enn det bildet elevene kanskje har av en religionslærer. Han legger også vekt på lærerens lyttende rolle i en dialog, og sier at det ligger utrolig mye undervisning i å stille de rette spørsmålene. Dette er en metode han bruker i forbindelse med dialog og han tenker seg at dette også er en måte å lede samtalen på. På lik linje med Bjørn, trekker han parallell til Sokrates’ filosofi.

Bjørn tror at dialog har mye å bidra til i forhold til religionsfaget, derfor er det viktig å ta seg tid, mener han. Han mener at faget kan bli et kappløp med tiden, og at det derfor er ekstra viktig å stoppe opp når de gode samtalene kommer. Nils legger også vekt på at de gode dialogene kommer når du minst aner det, derfor ser han det som en viktig egenskap, at religionslæreren har evne til å kunne være tilstede når han ser at det virkelig skapes et eller annet. Når en slik situasjon oppstår, velger Nils å legge opplegget for timen til side, og heller bli i den situasjonen, uten at han nevner noe om det til elevene.

I følge Ingrid er lærerens rolle å vise interesse og nysgjerrighet for ulike religioner, og på denne måten ønsker hun å stimulere til det samme hos elevene. Ingrids syn på lærerrollen kan ses i sammenheng med at hun fokuserer på kunnskapsdimensjonen i faget, og videre at hun betrakter de ulike religionene som best egnede tema i arbeidet med dialog. I en dialog vil hun som lærer innta en passiv posisjon, hvor hun er totalt objektiv og ikke lar elevene få innsyn i hennes personlige overbevisninger og holdninger. For Nils vil det motsatte være idealet. Han er både aktiv og subjektiv i klasseromssamtalene, og han mener at han må statuere et eksempel og by på seg selv for å forvente at også elevene skal gjøre det samme. For han er lærerens oppgave å skape et trygt klasserom og innta en lyttende rolle. Bjørn er enig med Nils i at læreren bør være aktiv i klasseromsdialogen, men Bjørn foretrekker å stimulere til refleksjon ved å stille kritiske spørsmål. På denne måten er han objektiv selv om han er aktiv, og det å være en "fødselshjelper for egne tanker", er etter hans mening lærerens rolle. Kristine ønsker å innta en passiv og objektiv posisjon i arbeidet med dialog, men hun synes det er vanskelig. Hun sier at læreren ideelt sett bør være passiv, men hun vet at hun ofte overskrider denne grensen selv, fordi hun lett blir engasjert. Dermed hender det at hun deltar aktivt i dialogen. Det viktige da er etter hennes mening å understreke at det ikke finnes noen fasitsvar i dialogiske prosesser. Det å innta rollen som likeverdig samtidig som man er styrende, er etter hennes mening ideelt for en lærer.

4.6 Dialogens forutsetninger

Informantene er enige om at dialog forutsetter en viss åpenhet i klassen. For at denne åpenheten skal forekomme, understreker Kristine viktigheten av at elevene lytter til hverandre og er tolerante overfor hverandre. Det er viktig å skape et klasserom hvor ikke noen elever sitter og fniser av det andre sier, understreker hun. I tillegg må det være en viss takhøyde i klasserommet for å kunne skape gode dialoger:

”For en god dialog så synes jeg det må være takhøyde (...), jeg synes toleranse er kjempeviktig, men det må også være takhøyde for å kunne komme med egne meninger. Også må det være trygghet. Hvis de er trygge på hverandre (...), og elevene er trygge på læreren (...) i en klassesituasjon, så kan det bli en god dialog. (...) Det tror jeg er kjempeviktig”

Kristine har opplevd både stor og liten trygghet og åpenhet i klasser hun har hatt i religionsfaget. Klassemiljøet kan ofte ses i forhold til rollene de har seg i mellom, mener hun. Dessuten synes hun det er en fordel hvis hun har hatt elevene tidligere, slik at de kjenner hverandre litt fra før. Kristine oppsummerer de tre faktorene takhøyde, toleranse og trygghet som forutsetninger for god dialog i religionsfaget i skolen, og disse tror hun at læreren i stor grad kan bidra til.

Bjørn mener at det er en forutsetning for dialog at man har respekt for hverandre. Spesielt når det gjelder synspunkter, livssyn og tro, må man ha respekt for den man snakker med – uavhengig av hvilken rolle man har. ”Dialog er en samtale mellom parter som har respekt for hverandre”, sier Bjørn. For han er respekt helt grunnleggende for enhver dialog, og han sier at alle mennesker til enhver tid har krav på respekt. Samtidig understreker Bjørn at det er viktig å skape trygge rammer der elevene tør å settet seg ned og være litt ærlige. Nils deler Bjørns oppfatninger i forhold til respekt og trygge rammer i klassen, han streber mot å skape et trygt klasserom, da han mener at det er en forutsetning for dialog. Han er ellers opptatt av å skape dialoger som elevene kan relatere seg til, gjerne i forhold til egen hverdag eller i forhold til egen religion – der det er aktuelt. Videre understreker Nils at det er helt grunnleggende at dialogens parter er likeverdige, selv om det selvfølgelig også vil

ligge et stort aspekt av undervisning i en klasseromsdialog. Han beskriver at det kan være en utfordring å skape total likeverd mellom elevene og læreren, men at det ikke byr på noen problemer, fordi elevene sjelden er spesielt interessert i ham som lærer.

”Jeg vil jo si at elevene er overraskende lite interessert i meg som person (...), det er veldig sjelden at de spør sånn ”Hva tror du, lærer?” (...). Jeg blir ikke utfordret i noen særlig grad, altså. De tenker kanskje at når du først er religionslærer så er du litt sånn ferdig definert.”

Nils mener derfor at han som lærer godt kan delta aktivt i dialog med elevene, uten at det vil være ødeleggende. Han tror tvert i mot at det kan bidra til større åpenhet hvis han som lærer viser at han er litt ”rampete”. Da forstår elevene at det er legitimt, samtidig som det bevitner om toleranse og takhøyde i klasserommet.

Etter Ingrids synspunkter å bedømme, er det at elevene lytter, en viktig forutsetning for dialog. Hun fokuserer på at partene i en dialog ideelt sett skal innta en passiv og lyttende posisjon, selv om alle deltakerne skal føle at de blir hørt. Ingrid sier at det er umulig å få alle til å delta i en samtale, men det er en forutsetning at alle føler at de kan komme til orde hvis de har noe de ønsker å si. For henne er ikke det vesentlige at elevene tar standpunkt og fremmer egen overbevisning, men at de respekterer hverandre. Slik mener Ingrid at respekt er den største forutsetning for dialog. Like fullt påpeker hun viktigheten av åpenhet, ved at dialogens deltakere skal ha lov til å ytre skepsis eller uenighet i forhold til andres meninger. Hun mener at dialog dreier seg om det å ”ta lærdom gjennom å lytte”, og at man ikke nødvendigvis trenger å si noe selv. Nettopp fordi Ingrid legger vekt på at alle deltakerne i en dialog skal føle at de blir hørt, mener hun det er viktig at en person har en styrende rolle i de store klasseromsdiskusjonene, da kan ordstyreren sørge for at deltakernes interesser ivaretas på best mulig måte.

Med dette ser vi at Ingrid legger vekt på det å lytte i en dialog. For at elevene skal være villige til å lytte, er det en forutsetning at de har respekt for hverandre. Nils og Bjørn understreker også at respekt er en viktig forutsetning for dialog, Bjørn påpeker at alle har krav på respekt, men han tror også at en god dialog forutsetter trygge

rammer. Nils deler denne oppfatningen, og han sier at det er viktig at deltakerne i dialogen er likeverdige som mennesker. Kristine oppsummerer trygghet, toleranse og takhøyde som det hun mener dialog i klasserommet forutsetter.

Funnene i intervjuene kan systematiseres og fremvises som i tabellen på neste side.

Tabell 2

Kategori	Kristine	Ingrid	Nils	Bjørn
Hensikten med dialog	Selveleksjon Toleranse	Kunnskap om andre Toleranse	Selveleksjon Kunnskap Bryte fordommer	Selveleksjon
Definisjon	Samtale uten fasit	Lytte Være nysgjerrig	Samtale Lyttende lærer og elever	Samtale med respekt for alle
God dialog	Ekskursjon	Ekskursjon	Klasseroms- samtale	Klasseroms- Samtale
Temaer egnet for dialog	Etikk	De ulike Religionene	Etikk	Etikk
Temaer minst egnet for dialog			De ulike religionene	
Arbeidsform egnet for dialog	"Café- diskusjon"	Klasseroms- Diskusjon	Klasseroms- diskusjon	Klasseroms- Samtale
Lærerens posisjon	Passiv mot Aktiv Objektiv	Objektiv Passiv	Aktiv Subjektiv	Aktiv Objektiv
Lærerens rolle	Likeverdig Styrende	Være interessert Fremme Nysgjerrighet	Skape trygghet Lyttende	Stimulere til refleksjon
Dialogens forutsetninger	Takhøyde Toleranse Trygghet	Respekt	Respekt Trygghet Likeverd	Respekt Trygghet

5. Drøftning

I denne delen vil jeg studere funnene i analysen, og drøfte dem med henblikk på utvalgt teori. Jeg vil først gjøre rede for de ulike dialogtypene som ble avdekket gjennom analyse av datatilfanget, både slik lærerne ideelt sett betrakter dialog, og hvordan de, i følge deres egne beskrivelser, behandler og arbeider med dialog i undervisningen. Videre vil jeg redegjøre for spennvidden i funnene og begrunne for de kontekstuelle variasjonene, som til en viss grad kan forklare variable funn.

Jeg vil så drøfte de empiriske funnene i lys av Jürgen Habermas' og Emmanuel Lévinas' premisser for dialog, før jeg vil oppsummere og greie ut om dialog, slik det framstår i spennet mellom teori og virkelighet.

5.1 Undersøkelsens dialogtyper

Som det framgår av analysekapittelet og tabell 2, er det et ganske nyansert mangfold i det bildet som tegnes av lærernes dialogforståelse. Det innhentede materialet er rikt. Ved å spisse materialet tar jeg ikke med hele rikdommen som kommer til uttrykk gjennom materialet, men de tydeligste trekkene har blitt vektlagt.

Det veksler litt hvordan lærerne grupperer seg i sine syn, og dette kan vi for eksempel se ut fra kategorien *lærernes posisjon* i tabell 2 på forrige side, hvor Ingrid, Bjørn og Kristine framstår som en gruppe ved at de forholder seg objektive i dialogen i klasserommet, mens Nils skiller seg fra de andre fordi han mener at han legger til rette for dialog i klassen ved selv å bidra med egne refleksjoner. Han velger også å delta aktivt i dialog med elevene, og dette deler han med Bjørn og til dels Kristine, her er det altså Ingrid som stikker seg ut, ved at hun til en hver tid forholder seg passiv i klasseromsdialogen. Kristine deler Ingrids syn på at læreren ideelt sett bør innta en slik posisjon.

Dette materialet kan leses som variasjoner innenfor et mangfold, men det går samtidig an å lete etter mer gjennomgående spenninger i synspunkter, og det er dét jeg legger hovedvekt på i den videre drøftingen.

Ingrid trekker parallell mellom dialog og argumentasjon, og i samsvar med dette, ønsker hun heller å bruke ord som å lytte eller nysgjerrighet, fremfor dialog, og med sin forståelse av begrepet, er hun den som skiller seg tydeligst fra de andre informantene. Gjennom intervjuet, gir Ingrid allikevel uttrykk for at dialog er et viktig element i undervisningen. Hun legger imidlertid vekt på at dialog dreier seg om å lytte til andre, og fatte interesse for et tema ved at nysgjerrigheten øker når man hører på noen med erfaringer og kunnskaper, fortelle. Ingrids forklaring kan knyttes opp mot forståelsen av at det å få kunnskap om andre, samt å få økt toleranse, er hensikten med dialog i undervisningen. På grunnlag av dette kan Ingrids forståelse av dialog knyttes opp mot Bakhtin, som hevder at dialog er en grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon (Dysthe 1995:210). Bakhtin understreker at til og med en monolog har dialogiske elementer, fordi den forutsetter at en lytter (ibid), og det kan være nærliggende å betrakte Ingrids meninger om dialog opp mot denne forståelsen, da hun faktisk foretrekker å benytte ordet *lytte* fremfor ordet *dialog*.

De tre andre informantene, representerer en noe annen form for dialogsforståelse. Både Kristine, Bjørn og Nils definerer dialog som en samtale, og de hevder videre at selvrefleksjon er en av de viktigste hensiktene med dialog. De fremhever også etikk som det best egnede temaet for dialog. Kristine, Bjørn og Nils legger dermed vekt på at elevene (og læreren) i en dialogisk prosess skal vende seg innover i seg selv, og reflektere over egne holdninger, mens for Ingrid er dialog et verktøy for å vende seg utover mot verden, og ta lærdom av andre mennesker slik at de kan berike ens forståelses- og kunnskapshorisont. Hun mener at religionskunnskap er det best egnede fagområdet for dialog. Både Kristine, Nils og Bjørn hevder at etikkdelen er den best egnede arena for dialog i undervisningen, de er enige om at de moralske og eksistensielle spørsmålene, kommer aller best fram i dialogisk perspektiv.

På grunnlag av dette kan vi så langt oppsummere to hovedtyper for dialog i materialet, hvorav Ingrid alene representerer den ene polen, og Kristine, Nils og Bjørn sammen representerer den andre. Dialogtypene kjennetegnes av at førstnevnte har som formål å vende seg utover mot andre mennesker, mens sistnevnte vender fokus innover i personen selv. I sistnevnte er refleksjon et hovedpoeng.

5.1.1 Idealet

Informantene i undersøkelsen ble bedt om å fortelle om lærerens rolle i dialogen, og forskningsdataene viser at de fire lærerne har ulike oppfatninger av hvilken posisjon de, ideelt sett, bør innta. Kristine mener at dialogen skal være preget av likeverdighet, derfor ser hun det som en utfordring at læreren skal delta i en slik dialog, fordi hun mener at det alltid vil være et slags hierarki i forholdet mellom elev og lærer. Kristine mener dermed at likeverdighet er idealet, men at læreren, i kraft av sin rolle, ikke alltid kan være en likeverdig part. Aller helst bør læreren stille seg utenfor klasseromsdialogen, mener hun. Hun understreker imidlertid at det er mulig å bryte med hierarkiet som eksisterer mellom læreren og elevene, og at hun selv tror hun har opplevd det ved enkelte anledninger.

Bjørn har til dels samme oppfatning av lærerrollen i dialog, som Kristine. Han beskriver at han i andre sammenhenger bidrar med undervisning, men når det kommer til situasjoner som for eksempel etiske spørsmål, er det viktigste likeverdighet mellom han selv og elevene. Som Kristine legger han dermed symmetri til grunn for dialog. Han understreker også at dialogen alltid vil bære med seg respekt for læreren, i kraft av hans rolle. Bjørn mener imidlertid at det er mulig for en lærer å gå aktivt inn i en likeverdig dialog, sammen med elevene, men han sier at læreren, i dette bildet, bør forholde seg objektiv. Han streber etter å la dialogen gå sin gang med elevene som aktører, mens han selv gjør som sitt eget forbilde, Sokrates, og stiller kritiske spørsmål som kan legge grobunn for refleksjon.

Ingrid synes det er svært viktig å forholde seg objektiv i forhold til enhver dialog i klassen, med dette mener hun at hun aldri forteller elevene om hva hun står for eller

tror på. Like fullt forholder hun seg alltid passiv i klasseromssituasjoner, og med dette representerer hun den rake motsetningen av Nils. For ham er læreren en aktiv part i klasseromsdialogen, og han forteller at han ofte lar personlige meninger og synspunkter skinne igjennom. Han mener at man må gi for å få, og tror på at hans åpenhet kan legge grunnlag for et mer åpent og ærlig klassemiljø, og at han på denne måten legger til rette for dialog. Han understreker allikevel at han er oppatt av at en del av hans holdninger skal komme frem på en veldig forsiktig måte.

Med dette ser vi at Ingrid, Kristine og Bjørn synes læreren bør være objektiv overfor sine klasser, det vil si at de holder sine personlige overbevisninger og holdninger utenfor klasserommet. Bjørn velger allikevel å gå aktivt inn i dialogen, men da som en ”spørrende Sokrates”. Nils står på motsatt side, og hevder at det å bidra med egne meninger, er dialogfremmende. Nils synes også at læreren kan være en aktiv part i klasseromsdialoger, og han deltar i slike samtaler på lik linje med elevene. Dette er stikk i strid med Ingrids meninger, som velger å stille seg helt utenfor i en slik situasjon. Kristine er enig med Ingrid i at det å være passiv og stille seg utenfor klasseromsdiskusjonen, er et ideale, men hun påpeker imidlertid at hun ofte er en aktiv part i virkeligheten. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

5.1.2 Klasseromsvirkeligheten

Idealene for dialogen vil i følge lærerne være som over, men i den levende klasseromssituasjonen hender det at det uforutsette skjer, og at man dermed må bryte med sine prinsipper, eller det som er å anse som det rette.

Kristine skildrer dette misforholdet mellom teori og praksis, ved at hun forteller at selv om hun mener at læreren bør forholde seg passiv i en klasseromsdialog, er hun usikker på om hun selv klarer å være det. Hun beskriver seg selv som en aktiv part i klasseromsdialogen, men hun hevder at hun ideelt sett burde gjort det annerledes. Dette begrunner hun i at læreren har en makt i form av sin rolle og alder som gjør at den kanskje vil ha en del mer å bidra med enn elevene. For å avverge at elevene skal føle læreren som en del av et asymmetrisk forhold, og for at de skal unngå å føle seg

presset eller konfrontert ved at læreren er i besittelse i en slags fasit, mener hun det er viktig å understreke at her finnes ikke rett eller feil, samtidig som hun mener å kunne avhjelpe den faktiske asymmetrien, ved å unngå å stille seg på det hun betegner som ”et hakk over elevene”.

Bjørn beskriver også at han trekkes mellom teori og praksis, ved at han foretrekker at læreren forholder seg objektiv i forhold til klasseromsdiskusjoner, det vil si at han ikke bidrar i form av utsagn som kan avsløre hans meninger og holdninger. Samtidig synes han at dette er prinsipper det kan være svært vanskelig å holde. Han forteller at han lider av det han omtaler som ”lærersjuken”. Denne innebærer at han liker å prate, og at han samtidig blir fryktelig engasjert i samtaler. Bjørn forteller at han i slike situasjoner kan falle for fristelsen til å gå aktivt inn i dialogen, og at han virkelig må ta seg selv i nakken for ikke å dominere. Han må derfor være svært bevisst på å la slike dialoger gå sin gang med elevene.

Begge lærerne understreker at de har opplevd å møte seg selv i døra, ved at det å observere klasseromsdiskusjoner har ført til at elevenes bidrag har fått dem til å endre mening eller revurdere sine egne holdninger.

5.1.3 Spennvidden i undersøkelsesmaterialet

På grunnlag av overstående ser vi et spenn i undersøkelsesmaterialet med Nils og Ingrid som hver sine ytterpunkter. Dernest kan Bjørn og Kristine plasseres et sted i mellomstaket, men absolutt nærmere Nils enn Ingrid. Ingrid er den som gjennom datamaterialet skiller seg sterkest ut, men hennes arbeidssituasjon stikker seg også ut, i forhold til de andres, ved at hennes skole har et stort religiøst og livssynsmessig mangfold blant elevene. Det er en faktor det kan være viktig å ta i betraktning, men dette vil jeg komme tilbake til i den påfølgende delen.

5.1.4 Kontekstuelle variasjoner

Det er viktig å nevne at de ulike informantene er lærere på noe ulike områder. Det betyr at det ligger noe ulike premisser til grunn for deres arbeidssituasjon, og denne bør man ha i mente før man trekker konklusjoner på bakgrunn av det innhentede materialet.

Ingrid er den av lærerne som i sterkest grad arbeider med det flerreligiøse og flerkulturelle klasserommet. Det betyr at hun har flere hensyn å ta i sitt daglige virke med religionsklassene.

De kontekstuelle variasjonene kan være med på å farge religionslæreren i både holdninger og virke. Det er naturlig å tenke seg at undervisningen kan arte seg forskjellig i en klasse med mange kulturer og religioner representert, i forhold til klasser med kun etnisk norske elever som er medlemmer i Den Norske Kirke. Det er også viktig for en lærer å ha fleksibilitet til å kunne omstille seg når situasjonen krever det.

Når felleskulturen i klasserommet er preget av pluralisme, slik det er i Ingrids klasser, er splittelse en mulighet. Det er derfor viktig at mangfoldet kan utfolde seg innenfor visse bestemte rammer. Skolen kan betraktes som en av de viktigste enhetsskapende faktorene i samfunnet. Det er derfor viktig at den formidler grunnleggende verdier og er et sted der elevene kan øve seg på å møte mennesker av andre religioner eller kulturer, i en dialogisk ånd. Dette er også læreplanens misjon, slik det kommer fram av innledningskapittelet. Det er hele tiden læreren som representerer opplæringen (Bergem 2005:80), og for elevene vil det derfor være avgjørende hvordan læreren legger opp til denne dialogen i klasserommet. Samtidig har Ingrid beskrevet av hennes klasser til en viss grad er preget av segregasjon, og som lærer føler hun at det er viktig å ta hensyn til det, slik at elevenes interesser i det flerkulturelle klasserommet ivaretas.

Kristine, Nils og Bjørn, som er lærere i klasser som er mindre preget av pluralisme, vil ikke møte de samme utfordringene som Ingrid står ovenfor. De trenger ikke å

forholde seg til de samme problemstillingene som er en del av Ingrids hverdag, og mest sannsynlig vil deres virke som lærere i religion og etikk, også være preget av det. Bjørn forteller at han tror at han som religionslærer måtte tenkt litt annerledes i en klasse med større grad av innvandrere.

5.2 Empiriske funn i lys av Habermas' og Levinas' dialogbegrep

Funnene i min undersøkelse har berøringspunkter med Lévinas' og Habermas' teoretiske framstilling av dialog. Funnene kan derfor bidra til å belyse forholdet mellom teoretiske og mer praktiske tilnærminger til dialog.

5.2.1 Diskursetiske funn

Diskursetikken fokuserer på direkte trekk ved samtalen, og det er ved hjelp av disse at dialog kan være et verktøy for å komme til enighet i saker. Ingrids forståelse av dialog bryter med diskursetikken, ved at dialog, slik hun tolker det, i større grad handler om å lytte enn å delta i en diskurs. Videre har diskursetikken ønske om å fremme økt innsikt hos deltakerne, og dette står i motsetning til Ingrids tanker om hensikten med dialog. Ingrid forteller at hun misliker argumentasjons-dimensjonen ved dialog, og at forventningene om argumentasjon er en av grunnene til at hun ikke ønsker å benytte dialog som begrep. For henne gjør argumentasjonsaspektet dialogen til en konkurransesituasjon, og det vil hun helst unngå. For Habermas er det argumentasjonen som legger grunnlaget for den begrunnelsespraksis som leder til normer som er i stand til å vinne allmenn tilslutning. Habermas betrakter nettopp konkurransen som fruktbar, fordi den kan sikre at de bedre argumentene legges fram, og derfor kan det være nærliggende å hevde at Ingrid avviser dialog slik Habermas representerer den.

På grunnlag av dette ser vi at Ingrids dialogperspektiv står i kontrast til Habermas'. Vi så ovenfor at Nils' forståelse av dialog var den som i sterkest grad skilte seg fra

Ingrids, og hvis vi fokuserer på hans forståelse av dialog, vil vi se at den langt på vei kan være representativ for Habermas' teoretiske dialogforståelse i skolen.

Som nevnt tidligere er det en grunnleggende dimensjon i diskursetikken at alle mennesker er likeverdige, dette er en forutsetning for dialog, slik Habermas presenterer den. Nils er også den av informantene som i sterkest grad anerkjenner viktigheten av likeverdighet som en forutsetning for dialog. Han hevder at det er helt grunnleggende at dialogens parter er likeverdige, selv om han understreker at det selvfølgelig også vil ligge et betydelig element av undervisning i en klasseromsdialog.

Nils kan også betraktes i lys av Habermas, ved at han legger vekt på åpenhet og ærlighet i dialog. Nils velger selv å inngå som en deltaker i dialogen, fordi han mener at alle må bidra for at man skal komme til enighet i en dialog. Dette vil være i tråd med Habermas' tanker om at enhver skal kunne delta i en dialog, og han er videre opptatt av at samtalen skal preges av åpenhet ved at alle som har noe å bidra med, skal avlegge sine argumenter, slik at ingenting holdes tilbake eller forblir usagt i dialogen. Dette kan Nils forhindre ved å se seg selv som en aktiv part, samtidig som han forutsetter at alle deltakerne er på lik fot.

Det er også fruktbart å sammenligne både Kristine og Bjørn i forhold til Habermas teorier om dialog, og et fellestrekk ved disse er at de har rettet fokus mot det å la seg påvirke gjennom samtaler. Jeg nevnte ovenfor at de to informantene begge har hatt erfaring med det å endre sin egen overbevisning gjennom det som kan sammenlignes med det Habermas omtaler som "den tvangfrie tvang i de bedre argumenter"

(Habermas 1999), altså gjennom reflekterte utsagn fra elevene i gode klasseromssamtaler. Om dette sier Habermas at det er et mål å la seg overbevise om at vår virkelighetsforståelse var feilaktig, ved hjelp av ny refleksjon og informasjon. Begge de to informantene fremhever også selvrefleksjon som selve hensikten med dialog.

I forhold til lærerens rolle i dialog i klasserommet, forteller Kristine at hun ser for seg at læreren har en styrende rolle. Da kommer vi inn på trekk ved hennes forståelse av

dialog, som ikke anerkjennes av Habermas. Han legger vekt på at kraften i det bedre argument skal være diskursens eneste maktfaktor, og total likeverd skal prege dialogen, og det innebærer videre at ingen kan innta en styrende rolle, verken overfor eller fremfor noen andre.

Bjørn betrakter lærerens rolle som en ”fødselshjelper for egne tanker”. Med dette mener han at det kan være verdifullt om læreren inntar en spørrende rolle, for å stimulere til refleksjon hos elevene. Slik jeg forstår det, kan dette være en rolle som samsvarer med diskursetikken, men utfordringen er at hvis man bevisst ønsker å holde seg utenfor dialogen, kan man risikere å holde tilbake argumenter eller informasjon som i prinsippet burde vært lagt på bordet. Ved prinsipielt å velge å ta avstand fra å bidra i den dialogiske prosessen, bryter man ved forutsetningene for diskursetikken, siden den hevder at alle skal kunne delta.

Kristines holdninger samsvarer også med diskursetikken, ved at hun ideelt sett ser for seg at læreren forholder seg passiv i klasseromsdialogen. Det som imidlertid gjør at hun stiller seg selv i en annen posisjon enn Bjørn, er at hun hevder at hun reelt sett ser seg selv som en aktiv deltaker i dialogen i klasserommet, samtidig som hun mener at hun ideelt sett ikke burde gjøre det. I hvilken grad hun kan sies å være på linje med Habermas, vil dermed avhenge av om vi tar utgangspunkt i det hun anser som ideelt, eller slik hun sier hun opptrer i klasserommet. I følge måten hun anvender dialog i klasserommet, kan hun i sterk grad ses i sammenheng med Habermas.

5.2.2 I møte med den andre

Man kan trekke paralleller mellom Ingrid og Lévinas’ syn på dialog. Ingrid legger vekt på subjektets lyttende rolle i møte mellom mennesker, og det er også dette Lévinas legger vekt på i sine teorier om dialog. For ham er møtet med den andre et sentralt bilde, og han mener videre at det forpliktende ansiktet til den annerledes andre, kan berike ens erfaringer.

Det er nettopp på denne måten Ingrid betrakter dialog, ved at man kan ta inn over seg andres kunnskaper og erfaringer ved å møte dem, og lytte til deres forståelse av et tema. Videre hevder Lévinas at gjensidig respekt bør være utgangspunktet for disse møtene mellom mennesker, og det er også respekt Ingrid betegner som forutsetningen for dialog.

Lévinas legger vekt på å anerkjenne asymmetrien mellom mennesker, og denne anerkjennes også hos Ingrid. Det er med utgangspunkt i det asymmetriske forholdet at Lévinas' etikk kan gjøre seg gjeldende i en undervisningssituasjon (Henriksen 2004:536). Det innebærer at læreren aldri vil kunne være et rent objekt for eleven, dermed er eleven nødt til å oppfatte seg selv som subjektet, altså som underordnet. Man kan allikevel stille spørsmålstegn ved om det er en tydelig forskjell ved at Lévinas er opptatt av å ta vare på asymmetrien, mens Ingrid er opptatt av å lære *av* den andre. Ingrid er lærer og har et sterkt fokus på kunnskap. Hun snakker om hvordan man kan utvide kunnskap om, og kjennskap til, den andre, mens Lévinas er filosof, og snakker om grunnleggende mellommenneskelige tillits- og ansvarsforhold. Allikevel kan man absolutt se likhetstrekk ved Ingrid og Lévinas' syn på dialog, på grunnlag av at begge legger vekt på å ta læring av det uforbeholdne møtet med den andre.

Det som imidlertid gjør det vanskelig å plassere Ingrid helt opp mot Lévinas, er at Ingrid, på samme tid som hun anerkjenner asymmetrien i relasjonen mellom seg og elevene, kan anklages for å undergrave den. Med dette mener jeg at hun velger å holde seg helt passiv og objektiv i dialogsituasjoner, i stedet for å utnytte den ressursen som asymmetrien i følge Lévinas er. Det er jo på grunnlag av asymmetrien at elevene trenger henne som lærer. Det kan imidlertid tenkes at vi her har med to ulike dialogtyper å gjøre, for i et klasserom kan vi på den ene siden snakke om dialog mellom læreren og elevene, og på den andre siden kan vi snakke om dialog mellom elevene. Det er i forhold til dialogen mellom elevene at Ingrid viser tilbakeholdenhet og streber etter passivitet og objektivitet, mens hun i realiteten anerkjenner asymmetrien i dialogen mellom seg selv og elevene.

5.3 Dialog mellom teori og virkelighet. Konkluderende perspektiver

Vi ser at Nils' forståelse av dialog har likhetstrekk med den vi finner hos Habermas. Det samme gjelder til en viss grad for Kristine, men det vil være avhengig av om hun handler etter det hun beskriver som idealet eller etter det hun beskriver at hun faktisk gjør. Bjørn kan langt på vei se ut til å definere dialog slik Habermas også gjør det, men når det kommer til prinsippet om å forholde seg objektiv i dialogen i undervisningen, bryter Bjørn med Habermas' diskursetiske tradisjon. På denne måten stiller han seg i en posisjon parallelt med Habermas, men utenfor rammene for diskursetikken. Ingrid har fellestrekk med tankene til Lévinas, og det vil derfor være grunnlag for å plassere henne i denne enden av skalaen. Allikevel sammenfaller hennes forståelse ikke helt med Lévinas', da hun ikke anerkjenner det asymmetriske forholdet mellom seg selv og elevene, til det fulle.

Vi ser altså at lærernes oppfatning og anvendelse av dialogbegrepet kan anses å gjenspeile de filosofiske perspektivene. Spriket mellom de utvalgte teoretikernes forståelse er imidlertid ganske stort, og det motsvarer også avstanden mellom Ingrid på den ene siden, og Nils, Bjørn og Kristine på den andre. Det skal imidlertid være sagt at Ingrid, som tidligere nevnt, er i en undervisningssituasjon som skiller seg fra de andres, og på grunnlag av det kan man reflektere over om Lévinas' dialogfilosofi samsvarer på en særlig måte med undervisning i pluralistiske klasser, mens Habermas diskursetikk lettere lar seg gjennomføre i de mer enhetlige klassene.

At Lévinas dialogfilosofi kan være egnet i pluralistiske klasser, kan også ses i sammenheng med at den er preget av eksistensielle anliggender. Det kan være nærliggende å tenke seg at det kan oppstå større interesse for grunnleggende tros- og livssynsspørsmål i klasser preget av pluralisme, og at en lyttende holdning derfor vil være viktig i et pluralistisk klasserom. Men Ingrid er ikke kun en omsorgsperson, skolesituasjonen gjør at hun også har som oppgave å skulle overføre kunnskap. Det er dermed mulig å modifisere det nevnte perspektivet.

Videre viser undersøkelsene at det i de mer enhetlige klassene er et sterkere fokus på etikkdelen av faget som dialogens sted. I de enhetlige klassene er det andre aspekter, som argumentasjon og rasjonalitet, som trigges, fordi disse er mer nærliggende for elevene og læreren.

Det har vært rettet kritikk mot diskursetikkens idealer, fordi enkelte hevder at det symmetriske forholdet som ligger til grunn for diskursetikken, ikke finnes mellom elev og lærer. Selv om den formaliserte oppdragelsen i skolen bør kunne betraktes som et dialogisk og likeverdig forhold mellom lærer og elever, vil enkelte hevde at dette forholdet alltid vil være asymmetrisk. I dette arbeidet har jeg lagt til grunn at diskursetikk lar seg gjennomføre i skolen, med det dét måtte innebære. I motsatt fall vil ingen av informantene i dette arbeidet, kunne la seg avspeile i Habermas diskursetiske filosofi.

Med utgangspunkt i problemstillingen ”Hvordan forstår og anvender lærere i religion og etikk begrepet dialog, sett i lys av dialogforståelsen hos filosofene Emmanuel Lévinas og Jürgen Habermas?”, som ble stilt i innledningen, kan følgende svar oppsummeres på grunnlag av dette arbeidet:

- De fire informantene har sprikende oppfatning og anvendelse av begrepet dialog.
- Lærernes oppfatning og anvendelse av dialogbegrepet kan gjenspeile de filosofiske perspektivene hos Habermas og Lévinas.
- Med sitt fokus på etikk, representerer tre av lærerne en dialogtype som trigger aspekter som argumentasjon og rasjonalitet, og som kan knyttes opp mot Habermas’ dialogfilosofi.
- En av informantenes forståelse av dialog skiller seg i sterkest grad fra de andres. Hennes dialogforståelse kan betraktes i forhold til Lévinas’ eksistensielle dialogperspektiv.

Gjennom denne studien har vi erfart at dialog framstår pragmatisk i praksis, ved at man finner trekk av både Lévinas og Habermas i den. Disse framstår ikke nødvendigvis direkte, men i modifiserte former. Dette kan sammenlignes med forholdet mellom pedagogikk og virkelighet, som er preget av pragmatiske synteser ved at ulike læringsteorier og didaktiske retninger står mot hverandre i teorien, men utfyller hverandre i praksis. Her framstår det skillelinjer i teorien, men de overskrides i praksis. Det samme ser ut til å skje med dialog.

Dette arbeidet gir et bilde av hvordan lærere sier at de forstår og anvender dialog, og det reiser også spørsmål om hvorvidt konklusjonen i dette arbeidet tegner et riktig bilde av klasseromsvirkeligheten. Det kan være interessant å etterprøve og utvide denne studien, ved å undersøke hvordan dialogbegrepet behandles i undervisningen i religion og etikk. Det kan også være interessant å rette fokus mot hvordan de ulike læreplanmålene og ferdighetene som omhandler dialog, framstår i klasserommet. Spørsmålet om hvordan læreplanens krav om dialog realiseres i undervisningen, kunne dermed lagt grunnlag for videre forskning.

Som sagt har min studie hatt et begrenset omfang og har derfor ikke kunnet dekke en slik bredde. Men studien reiser perspektiver for videre forskning som forhåpentligvis kan utdype vår forståelse av dialog som redskap for refleksjon, toleranse og forståelse i skolen.

Litteratur

Bergem, (2005): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Christoffersen, Svein Aage og Torstein Selvik (1995): *Engasjement og Livsytring: Etikk for lærere i barnehage og grunnskole*. Oslo. Tano Aschehoug

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget

Dysthe, Olga: "Skriving og samtale som reiskap for læring i religion" i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* (3:1992)

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Eriksen, Erik Oddvar og Jarle Weigård (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen. Fagbokforlaget

Glebe-Møller, Jens (1996) i Habermas, Jürgen: *Diskursetik: Notiser til et begrundelsesprogram*. Frederiksberg, Danmark. Det lille forlag

Grung, Anne Hege (2004): "Kvindeperspektiv på kristen-muslimsk dialog" i Rasmussen, Lissi og Lena Larsen (red.): *Islam og det moderne*. Oslo. Abstrakt forlag

Habermas, Jürgen (1996): *Diskursetik: Notiser til et begrundelsesprogram*. Frederiksberg, Danmark. Det lille forlag

Habermas, Jürgen (1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Habermas, Jürgen (1999): *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug

Henriksen, Jan-Olav (2004): "Den andre gjør meg tilden jeg er" i Steinsholt, Kjetil og Lars Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo. Universitetsforlaget

Henriksen, Jan -Olav og Arne Johan Vetlesen (2006): *Nærhet og Distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeidet med mennesker*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (2004): *Metodevalg og Metodebruk*. Oslo. Tano Aschehoug

Johansen, Kjell Eyvind og Arne Johan Vetlesen (2000): *Innføring i etikk*. Oslo. Universitetsforlaget

Kalleberg, Ragnvald (1997): "Habermas og kraften i de bedre argumenter". Kronikk i Aftenposten 18.09.97

Kallenberg, Ragnvald (1999): "Moderne samfunns utfordringer" i Habermas, Jürgen: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Kunnskapsløftet (2006): Læreplanverket for kunnskapsløftet.
Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet

Leirvik, Oddbjørn (2001): *Religionsdialog på norsk*. Oslo. Pax

Lévinas, Emmanuel (1996): *Den Annens humanisme*. Oslo. Aschehoug

Lévinas, Emmanuel (1998): "Dialogue. Self-Consciousness and the Proximity of the Neighbourhood" i Lévinas, Emmanuel (1998): *Of God who Comes to Mind*. Stanford University Press

Lévinas, Emmanuel (1999): "The Word I, the Word You, the Word God" i Lévinas, Emmanuel (1999): *Alternity and Transcendence*. Columbia University Press

NOU (1995): "Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning". Norges offentlige utredninger, nr 9-1995. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Robson, Colin (2002): *Real World Research*. Oxford. Blackwell Publishing

Schofield, Janet Ward (1993): "Increasing the Generalizability of Qualitative Research" i Hammersley, Martyn (red.): *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London. SAGE Publications

Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo. Pax Forlag

Thelle, Notto R. "Dialogens muligheter i et flerkulturelt Norge" i Eidsvåg, Inge (red.) (1993): *Fellesskapsetikk i et flerkulturelt Norge: Nansenskolens årbok*. Oslo. Universitetsforlaget

Vestøl, Jon-Magne (2005): "Etikkfilosofisk og utviklingspsykologisk teoritilfang" i *Relasjon og norm i etikkdidaktikken: Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske fremstillinger*. Oslo. Unipub

Aarnes, Asbjørn (1992) i Lévinas, Emmanuel: *Den Annens humanisme*. Oslo. Aschehoug

Vedlegg 1, Intervjuguide

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Alder, kjønn, bosted
- Hvor lenge har du undervist i religion og etikk?
- Hvilken utdanning har du i faget?
- Hvor har du tatt utdannelsen din?
- Arbeidsplass

Kan du fortelle litt om klassene du underviser i religion og etikk? (De siste klassene du har undervist)

- Hvor mange klasser
- Omtrent hvor stor del er etnisk norske og hvor mange har innvandrerbakgrunn?
- Hvor mange religioner/livssyn er representert i dine religionsklasser?
- Hvordan er miljøet i klassene? (Diskusjoner, samtaler, åpenhet...)

Husker du en episode der du opplevde at det var god dialog i klasserommet?

Hvordan oppfatter du egentlig begrepet dialog?

- Hva legger du i begrepet?
- Hva mener du er hensikten med dialog?
- Hva tror du dialog kan bidra til i faget?
- Hvilken betydning har dialog for religion- og etikkfaget?

Hva mener du er de viktigste formålene med religion- og etikkfaget?

- Hva tenker du om dialog slik det framstilles i K06?
- På hvilken måte kan dialog bidra til å nå formålene med undervisningen?
- Hvordan mener du at læreren kan bidra til at kompetansemålene som behandler dialog direkte, realiseres?
- Kan du tenke deg noen situasjoner der dialog kan bidra til å nå de øvrige kompetansemålene i faget (Være et verktøy)?
 - Ja: Hvordan? Beskriv og forklar.
 - Nei: Hvorfor ikke? Beskriv og forklar.

På hvilke måter kan læreren legge til rette for dialog i religionstimene?

- Husker du en episode hvor dialog gjorde noe med elevene?
- Hva tror du dialog kan gjøre med elevene?
- I forhold til hvilke temaer i religionsundervisningen tenker du deg at dialog (som verktøy) er mest relevant?
 - Hvordan tenker du deg din (lærerens) posisjon i en slik dialogsituasjon?
- I forhold til hvilke arbeidsformer i religionsundervisningen tenker du deg at dialog (som verktøy) er mest relevant?
 - Hvordan tenker du deg din (lærerens) posisjon i en slik dialogsituasjon?